

Doktori (PhD) disszertáció

Vas István:

Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági német szakmai nyelv oktatásában

-

***A munka világában jelentkező kompetenciaigények elemzése és egy
lehetséges alkalmazása a felsőoktatásban***

2011

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Neveléstudományi Kutatások Doktori Program

A Doktori Iskola vezetője:

Dr. habil. Szabolcs Éva egyetemi tanár

Vas István:

**Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági német szakmai nyelv
oktatásában**

-

***A munka világában jelentkező kompetenciaigények elemzése és egy
lehetséges alkalmazása a felsőoktatásban***

Témavezető: Dr. habil. Vámos Ágnes egyetemi docens

Hivatalos bíráló bizottság:

Elnök: M. Nádasai Mária CSc, egyetemi tanár

Belső bíráló: Szivák Judit PhD, egyetemi docens

Külső bíráló: Bakonyi István DSc, habilitált egyetemi tanár

Titkár: Lénárd Sándor PhD, adjunktus

Tagok: Bacsá-Bán Anetta PhD, főiskolai docens

Hasszan El-Sayed PhD, főiskolai tanár

Uzonyi Pál PhD, főiskolai tanár

2011

1	Bevezetés	4
Elméleti háttér.....		7
2	A gyakorlatorientáltság fogalmának és a gazdasági ismeretek oktatásának történeti összefüggései a magyar szakképzésben a középkortól napjainkig.....	8
2.1	Gyakorlatorientált szakképzés a középkori Magyarországon	9
2.2	Ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás a 17-18. században	11
2.3	Gazdasági szakoktatás a 18. század közepétől 1848-ig.....	12
2.4	A gazdasági ismeretek oktatása a 19. század közepétől a második világháború végéig.....	16
2.5	A szocialista ideológia által vezérelt gazdasági szakképzés.....	23
2.6	A munkaerő-piaci igényekre orientálódó szakképzés	28
2.7	A 2. fejezet összefoglalása	32
3	A munkaerő tudományos alapú kiválasztásának története	35
3.1	A gépemberek.....	35
3.2	Az intelligens szakemberek kora.....	36
3.3	Az elvárt személyiségvonásokkal rendelkező szakember megjelenése	38
3.4	A motivált szakember.....	39
3.5	Megjelenik a kompetens szakember	39
3.6	A 3. fejezet összefoglalása	42
4	A kompetencia	44
4.1	Kulcskvalifikáció, azaz a kompetencia fogalmának előzménye	44
4.2	A kompetencia fogalma.....	45
4.2.1	A kompetencia hétköznapi értelmezése	45
4.2.2	Pedagógiai-pszichológiai értelmezések.....	45
4.2.3	Oktatáspolitikai használat	49
4.2.4	Jogszabályokban megmutatkozó értelmezések.....	51
4.2.5	A kompetencia fogalmának értelmezései az emberi erőforrás gazdálkodás területén	53
4.3	A kompetenciák csoportosítása	54
4.3.1	Alapkompetenciák.....	54
4.3.2	Kulcskompetenciák.....	55
4.3.3	Szakma-specifikus kompetenciák	56
4.4	A kompetencia fogalmának kettős dimenziója	57
4.5	Hagyományos, kompetencia-alapú és teljesítményalapú képzési modellek	59
4.6	A kompetenciák kialakításának gyakorlati módszerei a humán erőforrás fejlesztés területén.....	61
4.7	A kompetenciák standardizálhatóságának problematikája.....	65
4.8	A 4. fejezet összefoglalása	67
Empirikus kutatás		70
5	Munkaerő-piaci kompetencia-igény felmérés az Egri Kistérségben	71
5.1	A kutatás problémafelvetése.....	71
5.2	A kutatás jellemzői	75

5.2.1	A kutatás előzménye.....	75
5.2.2	A vizsgálat területi kiterjedése.....	76
5.2.3	Az alapsokaság meghatározása és a mintaválasztás.....	77
5.2.4	A vizsgálat menete.....	81
5.2.5	A kérdőívek felépítése	85
	<i>Munkaadói kérdőív</i>	86
	<i>Oktatói kérdőív</i>	87
	<i>Hallgatói kérdőív</i>	87
5.2.6	A kutatás kérdései, hipotézisei.....	88
5.3	A kutatás eredményeinek leíró bemutatása	89
5.3.1	Kompetenciaelvárások és -elképzelések	89
	<i>Munkaadói kompetencia-elvárások</i>	90
	<i>Munkaadói elvárások és beválás</i>	98
	<i>Oktatói kompetencia-elképzelések</i>	99
	<i>Hallgatói kompetencia-elképzelések</i>	105
5.3.2	Korrelációs együttérthetők vizsgálata.....	110
5.3.3	A kompetencia-fejlesztés formái	114
5.3.4	Gyakorlatorientált módszerek alkalmazása az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos alapképzésében.....	119
6	A hipotézisvizsgálat összegzése	121
6.1	Az elméleti kutatás eredményeinek összefoglalása	121
6.2	Az empirikus kutatás eredményeinek összefoglalása	122
6.3	A kutatás eredményeinek gyakorlati haszna.....	129
6.4	További kutatások.....	129
6.5	A kutatás korlátai.....	131
	Módszertani kísérlet bemutatása	132
7	„Virtuális cég” módszer a gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatók német szaknyelvoktatásában	133
7.1	Szaknyelvoktatás az egri Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán.....	134
7.2	A „Virtuális cég” módszer kidolgozása	135
7.2.1	Szakirodalom és mintamódszerek feltárása	136
7.2.2	DACUM-bizottság létrehozása	136
7.2.3	A „Virtuális cég” módszer jellemzői	138
7.3	A „Virtuális cég” módszer kipróbálása.....	139
7.3.1	A „Virtuális cég” módszert kipróbáló tesztcsoport és a kontrollcsoport bemutatása	139
7.3.2	A „Virtuális cég” módszer alkalmazásának folyamata.....	140
7.4	A „Virtuális cég” módszerrel tanított tesztcsoport és a kontrollcsoport eredményeinek, valamint érzelmi viszonyulásainak összehasonlítása	142
7.4.1	A vizsgálat célja	142
7.4.2	Az érzelmi viszonyulást mérő kérdőív felépítése	143
7.4.3	Az eredmények elemzése.....	144
7.4.4	Próbavizsga-feladatok eredményeinek elemzése.....	149
7.4.5	Az érzelmi viszonyulás és a próbavizsga mérési eredményeinek összefoglalása	150
7.5	A „Virtuális cégből” valós cég – Hotel Estella Kft	150

8	Összefoglalás.....	153
	Irodalomjegyzék	162
	Mellékletek	176
1.	számú melléklet	177
2.	számú melléklet	182
3.	számú melléklet	183
4.	számú melléklet	185
5.	számú melléklet	190
6.	számú melléklet	192
7.	számú melléklet	196
8.	számú melléklet	198
9.	számú melléklet	200
10.	számú melléklet	202
11.	számú melléklet	204
12.	számú melléklet	207

1 Bevezetés

A rendszerváltás óta Magyarországon olyan alapvető változások mentek végbe – piacgazdaságra való áttérés, politikai rendszer átalakulása, globalizációs folyamatok erősödése, hazánk euro-atlanti csatlakozása, demográfiai csökkenés – melyek nagymértékben hatottak szakképzési rendszerünkre. A szakképző intézményeknek komoly kihívást jelent napjainkban a munkaerő-piac által keresett szakmákban az elvárásoknak megfelelő szakemberek képzése, függetlenül attól, hogy közép- vagy felsőfokú szakképzésről van szó. A demográfiai csökkenés következtében egyre kevesebb tanuló kerül be a szakképzési rendszerbe, folyamatosan erősödik a szakképző intézmények közötti verseny. Ha egy szakképzést folytató iskola piacképes akar maradni, olyan képzéseket kell nyújtania, illetve olyan formában kell a képzést végeznie, hogy az iskolából a munka világa elvárásainak megfelelő munkavállalók kerüljenek ki.

Nagy gondot jelent továbbá hazánkban is egyes térségek „zsugorodása”, elnéptelenedése. Ha egy térség nem versenyképes, nincsenek meg a szükséges infrastrukturális adottságok, nincs megfelelő számú és minőségű munkalehetőség, akkor az ott élők máshová költöznek (Kovács, 2008). A legtöbb zsugorodó régióban a betöltetlen munkahelyek magas száma ellenére a munkanélküliség is magas. Ennek egyik oka, hogy a munkakereső népesség nem megfelelő kvalifikációval rendelkezik, azaz a szakképző intézményekből a munkaerő-piacra kerülő fiatal pályakezdők

- vagy nem olyan szakmát sajátítottak el, melyre szükség van,
- vagy ha a szakmájuk megfelel ugyan az igényeknek, nem minden esetben rendelkeznek azzal a kompetenciakészlettel, amelyet a munkaadók adott munkaterületen elvárnak.

Az itt vázolt problémát, miszerint a szakképzés nem megfelelő szakmákban képez, illetve ha az adott régió igényeinek megfelelő ugyan a képzett szakma, akkor sem veszi figyelembe kellőképpen a munka világának,

gyakran hangoztatják a munkaadók, a munkavállalók, a képző intézmények és a kormány képviselői. A leggyakrabban megfogalmazott kritika szerint a képzések túl elméletiek, a módszerek sokszor elavultak, nincs igazi kapcsolat a szakképzés és szakma gyakorlata között. Bár voltak és vannak próbálkozások, az áttörő megoldás még mindig várat magára. Az Észak-magyarországi régió egyik meghatározó felsőoktatási intézménye, az Eszterházy Károly Főiskola, komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy ez a helyzet jelentősen javuljon. Kutatásunk is ezt a törekvést szolgálja.

Kutatásunk elején az alábbi nyitott kérdéseket foglalmazzuk meg:

- Mit értünk a gyakorlatorientált oktatás fogalma alatt?
- Hogyan vizsgálja a munkaerő-piac a munkavállalók bevalását?
- Figyelembe veszi-e a gazdasági alapképzés a munkaerő-piaci elvárásokat?
- Mennyiben egyeznek az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán tanulók, illetve oktatók elvárt kompetenciákra vonatkozó elképzelései a munka világának igényeivel?
- Milyen tényezők befolyásolják a hallgatók és oktatók elvárt kompetenciákról alkotott képét?
- Milyen kihívásokkal kell szembesülnie a fenti szakon gazdasági szaknyelvet oktatóknak?
- Hogyan lehet olyan módszert kidolgozni, melynek alkalmazásával a szaknyelvet oktatók minden kihívásnak eleget tudnak tenni?
- Kaptak-e megfelelő szakmai-módszertani felkészítést a szaknyelvet oktatók a gyakorlatorientált módszerekre vonatkozóan?

A kérdések megválaszolásához a rendelkezésre álló szakirodalom feltárásával először meghatározzuk, hogy mikor tekinthető egy szakképzés, illetve a képzés során alkalmazott módszerek gyakorlatorientáltk. Megvizsgáljuk továbbá, hogy a munka világában milyen kritériumrendszer alapján történik a kiválasztás, hiszen ennek ismeretében ki tudunk dolgozni olyan módszereket, melyek alkalmazásával a tanulók felkészülnek ezeknek a

kritériumoknak a teljesítésére. A továbbiakban kérdőíves felmérés keretében megvizsgáljuk egy adott térség adott szakmára vonatkozó elvárásait, majd a felmérés eredményeit lefordítjuk az oktatás nyelvére, azaz olyan módszer kidolgozására vállalkozunk, mely a képzés kimeneti követelményeit és a munkaerőpiaci-elvárásokat is figyelembe veszi.

Elméleti háttér

2 A gyakorlatorientáltság fogalmának és a gazdasági ismeretek oktatásának történeti összefüggései a magyar szakképzésben a középkortól napjainkig

Napjaink társadalma az oktatással szemben gyakran fogalmazza meg elvárásként, hogy a közismeretek és szaktudás mellett olyan gyakorlati ismereteket is nyújtson, amelyek a sikeres életvitelhez szükségesek. Felvetődik a kérdés: mit jelent a gyakorlatorientált oktatás? Ez a napjainkban oly divatos kifejezés egy új fogalom, vagy már régóta jelen van a magyar oktatásügyben? A gyakorlatorientált oktatás fogalmának meghatározása után hiába kutattunk a szakirodalomban, ezért a definiálásához más módszert kellett alkalmaznunk. A gazdasági szakképzés történeti megítélését vizsgálva megállapítottuk, hogy bár változó mértékben, de folyamatosan jelen van a magyar oktatásügyben a gazdasági szakoktatáshoz kapcsolódóan a gyakorlatorientált oktatás. Kutatásaink során ezért arra kerestük a választ, hogyan változott és miért a gazdasági szakképzés fontossága a Magyarországon. Hogyan és milyen mértékben kapcsolódott a gazdasági szakképzés a szakma gyakorlatához? Mit értettek a szakma gyakorlatához kapcsolódó oktatás alatt az egyes korszakokban? Milyen új kihívásokkal kell szembesülnie a hazai szakképzésnek napjainkban? Szüksége volt, illetve szüksége van-e egyáltalán az embernek gyakorlati gazdasági ismeretekre? Szekunder vizsgálataim elején a következő hipotézist fogalmaztam meg:

1. A gyakorlatorientáltság dinamikus fogalom, időben, térben és szakterületenként változó tartalommal rendelkezik. A 21. század elején a magyar felsőfokú gazdasági alapképzésben a gyakorlatorientáltság a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák fejlesztését jelenti.

2.1 Gyakorlatorientált szakképzés a középkori Magyarországon

A középkorban a leendő kézművesek szakképzését a céhek látták el. Egy céhbe az azonos szakmát művelő kézművesek tartoztak. Autonóm testületként a céh szabályozta a munkafeltételeket, a nyersanyag-beszerezési csatornákat, az árakat, de ami a szakképzés szempontjából fontos, az inasok és a legények létszámát, munkaidejét, munkabérét, sőt életmódját is. Az első magyar céhek a 14. században jöttek létre és a céhes rendszer egészen a 19. századig fennmaradt. A céhek virágzásának a tőkés termelés megindulása vetett véget.

A céhes oktatás az ún. mechanikai mesterségekre oktatott. A céhes oktatásban használt hármass fokozatot, azaz inas, legény, mester (discipulus, famulus, magister), párhuzamba szokták állítani a szabad mesterségek tanításához kapcsolható baccalaureus, licentiatius, magister, vagy a lovagi nevelésben használt apród, fegyvernök, lovag fokozatokkal (Orosz, 2003). A középkori szakképzés a gyermek 11-12 éves korában kezdődött. A képzési szerződés megkötése előtt néhány hét próbaidőt kellett a leendő inasnak a kiválasztott szakma mesterénél eltölteni. Kezdetben az inasszerződéshez nem volt szükséges semmilyen előfeltétel teljesítése, később azonban, a 16-17. századtól az inasnak a szerződéskötéskor már tudnia kellett írni, olvasni és számolni. Az inas a képzési idő alatt mestere házában lakott, fizetséget nem kapott, csupán szállást, ellátást és esetleg ruhát. A szakmai ismereteket a gyakorlati munka során sajátította el mesterétől és a legényektől, de fontos eleme volt a képzésnek az erkölcsi nevelés is, mely nemcsak a műhelyben, hanem a mester családjával való együttélés során zajlott (Finánczy, 1926). Iskolai nevelésről a 17. század végéig nem beszélhetünk. Csak a 18. századtól kezdve hoztak létre a nagyobb városokban ún. rajziskolákat, amelyek vasárnapi tagozatain az inasok és legények részére rajztanfolyamokat szerveztek, hogy azok mértani, műszaki, számolási és rajz ismereteket szerezzenek (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003). Az inasévek elején a tanulóra nem bíztak komolyabb szakmai feladatokat, sokszor csak a ház körüli munkában

segédkezett mesterének. Később azonban a fokozatosság elvét követve az inasok egyre bonyolultabb feladatokat kaptak, mígnem az inasévek elteltével megtörtént a felszabadításuk: az inasból legény vált. A legény mesterétől már fizetést kapott és alkalmat nyílt szakmájába alaposabban is beletanulnia. Általában két év tanulóidő után váltotta ki a legény vándorlevelét és kezdte meg a vándorlást. A vándorévek során bel- és külföldi városok mestereinél kellett 2-5 évet dolgoznia. Eközben új eszközökkel, módszerekkel, szerszámokkal és új eszmékkel volt lehetőségük a legényeknek megismerkedni. Ez a fajta vándorlás a mai külföldi szakmai gyakorlat vagy külföldi részstanulmányok elődjének tekinthető. A vándorévek után a legény hazatérve mesterművet vagy remekművet készített, amelyet a céhnek el kellett fogadni. Ha ezt a próbát is teljesítette és egyéb anyagi áldozatot követelő feltételeknek is eleget tett (céhbe állási díj, mesterasztal), akkor mesterré avatták.

A középkori céhes szakoktatás kifejezetten gyakorlati képzés volt. A képzésben résztvevők szakmában való jártasságának fejlesztése és erkölcsi nevelése párhuzamosan zajlott. A szakképzés célja az volt, hogy a tanulók a megszerzett ismereteiket a gyakorlatban alkalmazni tudják, illetve átvegyék az adott szakma minőségi és erkölcsi szabályait. Kezdetben iskolai keretek között nem is oktatták az inasokat és legényeket, hanem kizárólag a mester műhelyében, munka közben megfigyelés és utánzás révén sajátították el az adott szakmát. Ez a módszer napjaink kompetenciaalapú oktatásában is megjelent, mégpedig „*Cognitive apprenticeship*”, azaz kognitív gyakornokság néven találkozhatunk vele a szakirodalomban. A módszer lényege, hogy a tanulók munka közben figyelik meg a szakembereket és így gyűjtenek információkat, viselkedésmintákat, probléma-megoldási sablonokat a jövőbeni munkájukhoz (Conway, 1997; Collins, Seely-Brown és Holum, 2006). Alapvető különbség azonban a középkori módszer és a „*Cognitive apprenticeship*” módszere között, hogy míg a középkori szakoktatás elsősorban megfigyelésen és a begyakoroltatáson alapuló szakképzés volt, a kognitív gyakornokság egy kiegészítő eleme napjaink szakképzésének, amelyhez később komoly elemző-értékelő munka kapcsolódik.

2.2 Ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás a 17-18. században

Hazánkban a 17. századtól kezdett teret hódítani a természettudományok és a technikai ismeretek tanítása, kiegészülve az alapvető gazdálkodási ismeretek oktatásával. A szakképzés továbbra is céhes keretek között folyt, ugyanakkor újdonság, hogy az általános oktatás keretei között is egyre nagyon teret kapott a bizonyos szakmai ismeretek megtanítása. Az 1650-es években Apáczai Csere János fogalmazta meg tudományos felkészültséggel ezt a programot, de ezen törekvéseket segítette elő Comenius magyarországi működése is (Orosz, 2003). Comenius tantervében a tanulók számára új, egységes és egyetemes alapismereteket akart nyújtani, melyek átfogó képet nyújtanak a világról, sokoldalúan bemutatják az emberi munkát, a mesterségek hasznát és szerepét is (Comenius, 1953). Latin iskolai tankönyveiben Comenius részletesen ír az emberi foglalkozásokról, sőt tanítványaival színjátékszerűen is feldolgozta Janua című könyvét. A jól megválasztott tananyagrészek ilyen formában való feldolgozásával sikeresen kapcsolta össze az iskolán belüli és kívüli világot (Kovács, 1962). Ez ugyan nem tekinthető szakképzésnek, mégis azzal, hogy demonstratív jelleggel bevonta az oktatási folyamatba az egyes szakmákat, az ahhoz kapcsolódó alapvető szakmai ismereteket, jelentősen befolyásolta a diákok munkáról alkotott felfogását.

Apáczai Csere János a gyulafehérvári kollégium középfokú osztályaiban akarta megújítani a tananyagot úgy, hogy az a tudományok és a mesterségek összefoglaló, átfogó képét adják először magyar nyelven, majd később erre épülne az idegen nyelvek tanulása (Orosz, 1976). Apáczai felismerte, hogy hazánk gazdasági elmaradottságán, a magyar ipar és kereskedelem fejletlenségén csak az iskolai oktatás radikális átalakításával lehet úrrá lenni. Apáczai Magyar Enciklopédiájában a tudni szükséges dogok közé sorolja az agrotechnikai kérdéseket, a földművelést, a szőlő- és kertgazdálkodást, az állattenyésztést, továbbá egyéb ipari-technikai tárgyköröket. Reformtervei

azonban nem valósulhattak meg, Apáczait politikai ellenfelei és korai halála megakadályozták ebben (Orosz, 2003).

A 18. század elejétől lassú változások indultak el a magyar iskolaügyben. Egyre többen mutattak rá arra, hogy a régi típusú latin nyelvű oktatást és a céhes szakképzést új szemléletű, gyakorlatiasabb oktatással kell felváltani, mert ahogy Mikes Kelemen egyik levelében írja: *„csak az ennek nyomán kisarjadó mesterségek, kereskedések hajtanak hasznót az országnak”* (Mikes, 1725). A változás irányába mutatott, hogy a katolikus iskolaügyben a jezsuita rend helyett a gyakorlatiasabb piarista rend kerül előtérbe, de változások kezdődnek a protestáns iskolákban is.

A korszakban létrejöttek az első magyarországi műszaki-gazdasági iskolák (pl. 1735-ben a selmecbányai bányatisztképző iskola), amelyekben világi szakemberek irányítása mellett végezték a tanulók szakképzését, és amelyekben a tanulók az iskolai elméleti oktatás mellett alapos gyakorlati képzésben részesültek, illetve szakmai gyakorlat végzésére voltak kötelezve (Orosz, 2003).

2.3 Gazdasági szakoktatás a 18. század közepétől 1848-ig

A 18. századi Ratio Educationisban (Friml, 1777/ 1913), illetve később az ún. második Ratio Educationisban (Mészáros, 1806/ 1981) megfogalmazódott, hogy mind az alapfokú, mind pedig a középfokú oktatásban szükséges gazdasággal kapcsolatos szakismereteket közvetíteni a tanulók felé, ugyanis a legtöbb fiatal nem vett részt a még mindig céhes keretek között működő szakképzésben. Ugyanakkor ezt nem önálló tantárgyként, hanem más tárgyak keretei között kellett oktatni. Ezek a tárgyak a számtan, a fogalmazás, a földrajz és a természetrajz voltak. *„A felsőfokú oktatás pedig a királyi akadémia jogi tanfolyamának számviteli ismereteivel igyekezett a tanításnak gyakorlatias szintet biztosítani.”* (Vincze, 1935. 9-10. o.) Lényeges elem volt a gyakorlatiasság hangsúlyozása, tehát elsősorban nem elméleti gazdasági ismereteket kellett

oktatni, erre például a falusi iskolákban nem is volt szükség, sokkal inkább a régióspecifikus, gazdasággal kapcsolatos, gyakorlati jellegű tudás átadása vált fontossá. Az első hazai, gyakorlati szakoktatást segítő nyomtatott tanulmány Mató Pál 1778-ban megjelent „*Institutiones arithmeticae*” című tankönyvének a könyvvitelre útmutatást nyújtó fejezete volt, mely a városi kereskedők szakképzéséhez nyújtott segítséget. Az 1806-os második Ratio Educationis egyébként már kötelezően beveszi a városi iskolák tantervébe az ipari és kereskedői pályához szükséges ismereteket (*Somogyi, 1942*).

Az első szakképző intézmények Magyarországon a mezőgazdasági szakoktatás területén alakultak meg. Ennek oka, hogy a kereslet növekedése, a minőségi termelés felé elmozdulás az agrár irányultságú Magyarországon is felvetette az európai „*új mezőgazdaság*” eredményei megismerésének igényét. A 18. század végén jelentek meg hazánkban az első mezőgazdasági szakiskolák, az első agrárismereteket oktató népiskolát Tessedik Sámuel alapította meg Szarvason 1780 körül. Ez az iskola saját könyvtárral, és ami témánk szempontjából fontos, tanműhellyel és tangazdasággal is rendelkezett, amik biztosították a képzés gyakorlatias jellegét (*Benedek, 2003*). Komolyabb mezőgazdasági ismereteket nyújtott a gróf Festetich György által Keszthelyen létrehozott mezőgazdasági főiskola, a Georgikon, ahol a kor szinte egész gazdasági tudósi rétege megfordult oktatóként. Meg kell említeni továbbá a magyaróvári Gazdasági Akadémiát, melyet 1814-ben Habsburg Albert herceg alapított (*Kaposi, 2002*). Ezeknek az iskoláknak közös ismérve volt az új gazdasági elveknek megfelelő és a gyakorlati képzést középpontba állító oktatás.

A reformkorban szintén fontosnak tartották a gazdasági képzést, bár az ipari és kereskedelmi szakoktatás hazánkban is Európa több országához hasonlóan csak lassan és szóróványosan fejlődött. A kor gazdasági írói hangsúlyozták a lelkészek és tanítók gazdasági kiképzésének és szakoktatásának fontosságát, hogy ezáltal az alapfokú oktatásban megjelenjen, ahol pedig már jelen van, erősödjön a gazdasági szakismeretek oktatása. Az

ipariskolák tanulmányi tervezetében (De scholis industrialibus) a gazdasági szakoktatás mindhárom ága (mezőgazdaság, ipar, kereskedelem) külön szakosztályt kapott. Minden szakosztály 2 éves volt, a tanítás magyar nyelven folyt, de az ipari élet sajátos szaknyelvének kifejezéseit gyakorlati okokból németül kellett tanítani (Vámos, 2008a, 2008b). *„Az intézmény gyakorlati jellegéből következik, hogy a tanítás módszere nem lehet tisztán elvont, elméleti, hanem amennyire lehet, és a körülmények megengedik, gyakorlati szellemű.”* (Víg, 1932. 144-145. o.) A gazdasági szakosztály tantárgyainál (a részletes tanegységlista megtalálható: Víg, 1932. 145-145. o.) a mezőgazdasági ipar körébe tartozó ismeretek tanítása nagyobb teret kap, aminek valószínűleg az az oka, hogy ekkor már működik Keszthelyen a Georgicon mint gazdasági tanintézet, és az ipariskolai tervezet nem akart konkurens szakosztályt felállítani.

Széchenyi István Hitel című művében hangsúlyozza a *„nevelés, tanulás, idomlás”* (Széchenyi, 1984. 49. o.) szükségességét, illetve kiemeli a gyakorlati gazdasági szakismeretek oktatásának fontosságát: *„A jó hazafinak egyszersmind jó gazdának is kell lenni, mert csak a takarékos és rendezett viszonyok között élő honpolgár lehet rendszerint hasznos és nem csupán lármázó hazafi”*. (Széchenyi, 1984. 237. o.)

A nemzeti műveltség tartalmi elemeinek gyakorlati szakismeretekkel történő kiszélesítése Péterfy Albert nagyenyedi professzor iskolai reformterveiben is megjelent. Tervezetének egyik legfontosabb eleme az összműtani iskola volt, melynek tantervében helyet kaptak olyan gazdasági tárgyak is, mint például a pénz- és mértéktan, a számvitel, illetve a gazdaságtan. Bár a tervezetben még mindig aránytalanul nagy szerepe volt a teológiai oktatásnak (a részletes tanegységlista megtalálható: Bajkó, 1972. 223. o.), mégis egyértelműen érezhető a korszerűbb, haladó szellemű nemzeti műveltség irányába történő elmozdulás, melyben a gyakorlati gazdasági ismeretek oktatása is helyet kapott.

Az önálló magyar közgazdaságtan megalapítását az 1841-es évtől kezdték fő célként tekinteni. (Víg, 1932. 152. o.) Almási Balogh Pál például az 1836 óta fennálló angol társaság (Society for the Diffusion of useful Knowledge) mintájára akart hasznos ismeretterjesztő társaságot létrehozni. Ez a szervezet később Magyar Ipartestületté alakult át. A Kossuth Lajos által szerkesztett „*általános rövid előrajz*” szerint az ipartestület célja hasznos ismereteket terjesztetni a nép minden osztályaiban, akik egyébként más módon nem tudják ismeretvágyukat kielégíteni. A gyakorlatiasság, az egyszerű, mindenki számára érthető fogalmazás szükségessége itt is központi szerepet kapott.

A reformmozgalmak hatására 1843-ban Pozsonyban Blaskovits János egy reál- vagy ipartanoda tervezetét készítette el német nyelven. A tervezet kiemeli, hogy Pozsonyban ugyan már sokféle oktatási intézmény van, de még nincs olyan iskola, ahol a városi ifjúság gyakorlati irányultságú kereskedelmi és ipari képzést kaphatna. (*„Noch immer entbehrt nämlich unsere Stadt einer Anstalt, in welcher unsere Jugend für bürgerliche Berufszwecke, für Handel und Gewerbe, denen sich ein nicht geringer Theil derselben widmet, zweckmässig herangebildet würde.”*) (Somogyi, 1942. 174. o.) Az ipartanoda végül is királyi, egyházi és egyéb adományokból jött létre.

A korszakban a gyakorlatorientált oktatás fogalmának meghatározása szempontjából két folyamatot kell kiemelnünk. Egyrészt a 18-19. században a szakképzésben egyre nagyobb szerepet kapott az iskolai nevelés. A korábban pusztán a szakmai gyakorlaton alapuló, nem formális, azaz nem iskolai keretek között folyó szakképzési paradigma átalakult. Mivel a szakképzésben megjelent az iskolai oktatás, és ezzel a szakképesítés megszerzéséhez szükséges ismeretek egy részének megszerzésére már nem a munkavégzés során, hanem az iskolában került sor, a gyakorlatorientált oktatás jelentéstartalma átalakult, gazdagodott. Már nem csupán a kizárólag a gyakorlati munkavégzéshez kapcsolódó oktatást jelentette, mely a szigorúan vett szakmai jártasságok, készségek fejlesztését foglalta magában, hanem részévé váltak az általános ismeretek, az erkölcsi és vallási nevelés, és bizonyos mértékű

képességfejlesztés. A másik folyamat, amely témánk szempontjából fontos, hogy az általános oktatásban megnő a gazdasági szakismeretek oktatásának fontossága, mivel a diákok nagy része, főleg a mezőgazdaságból élő vidékeken, nem vett részt szakképzésben. Ennek megfelelően részükre az általános iskolai oktatás keretei között kellett gyakorlati gazdasági szakismereteket közvetíteni. Ez pedig szintén a gyakorlatorientált oktatás jelentésének fentebb vázolt átalakulását, bővülését jelentette.

2.4 A gazdasági ismeretek oktatása a 19. század közepétől a második világháború végéig

A 1848-49-es forradalom és szabadságharc alatt, illetve az 1850-es évek elején némileg háttérbe szorult a gazdasági oktatás ügye, majd az 1850-es évek közepétől egyre nagyobb figyelmet kapott. Az alapfokú oktatásban továbbra is jelen van a gyakorlati munkát is magában foglaló gazdasági oktatás. Ezt támasztják alá a következő sorok, melyek egy 1893-as miniszteri rendeletben olvashatók: *„A földművelés és gazdaságra vonatkozó ismereteknek a népiskola útján való terjesztése érdekében az 1892-ik évben is több rendbeli intézkedést tettem. Jutalmakat tűztem ki a gyümölcsfa-oltási versenyeknél résztvevő tanítók számára. Nagy segítségemre volt e tekintetben a földművelésügyi minister úr azáltal, hogy az általa kiadott „Gyümölcskertész” című lap tiszta jövedelmét szorgalmas faiskola-kezelő tanítók között kiosztandó jutalomtárgyakra határozta fordítani.”* (Eötvös, 1893. 14. o.) Az ügy fontosságát látszik alátámasztani az is, hogy a jutalmazáshoz nem csupán a kormány, hanem például a Magyar Földhitel-intézet is hozzájárult. A falusi alapfokú oktatásban elsősorban mezőgazdasági ismeretek (földművelés, állattenyésztés, kertészet, erdőművelés, szőlészet és borászat) oktatása dominált, a városi iskolában azonban a mezőgazdasági tárgyak mellett vagy helyett kézműves, ipari vagy kereskedelmi oktatásban is részesülhettek a tanulók. A helyzet az első világháborút követő évekig tulajdonképpen változatlan maradt.

Az első világháborút követő években hazánk lakosságának túlnyomó része még mindig csak a törvényben meghatározott 15. életévig járt elemi iskolába. Éppen ezért volt szükség továbbra is arra, hogy a kötelező népiskola felső tagozata ne csupán az általános irányú képességeket fejlessze, hanem bizonyos szakképzettséget is adjon a tanulónak felkészítve őt a rá váró életpálya minél tökéletesebb betöltésére. Itt is érvényesült, hogy mivel hazánk lakossága ekkor elsősorban földművelésből élt, az alsó fokú szakiskolák közül a mezőgazdasági irányultságúaknak volt domináns szerepük. Ilyen továbbképző elemi iskolákat nem csupán a nagyobb településeken, hanem a kisebb iskolák esetében is létre kellett hozni. Somogyi József hazánk közoktatásáról írott könyvében a következőket olvashatjuk: *„Azon kisebb községek, melyek lakossága túlnyomórészt mezőgazdasággal foglalkozik és a 12-15 éves mindkét nembeli tankötelesek száma a 40-et eléri, de a 120-at meg nem haladja, kötelesek az általános irányú továbbképző elemi iskola helyébe gazdasági irányút szervezni.”* (Somogyi, 1942. 54-58. o.) Ezek az iskolák három évfolyamosak voltak, a tanév a gazdasági munkáktól függően 8-10 hónapig tartott, az oktatásért pedig nem kellett fizetni a tanulóknak. Az oktatás télen inkább elméleti, nyáron gyakorlati jelleggel bírt, és lényeges volt az is, hogy a mezőgazdasági munkák idejére a tanítás vagy szünetelt, vagy gyakorlati oktatás folyt, hogy a diákok segíteni tudjanak családjaiknak. A tananyag három fontos tantárgycsoportból állt:

- közismereti tárgyak,
- gazdasági tárgyak,
- továbbá hit- és erkölcsstan.

A közismereti tárgyak népies olvasmányok, illetve az alsó elemi iskola földrajzi, történelmi, alkotmánytani és természettudományi ismereteinek felfrissítését, ezek mezőgazdasági irányú kiegészítését, gazdasági fogalmazványok írását, továbbá számtani és mérési műveletek gyakorlását foglalta magában. A tananyag itt már nemenként különböző volt. A fiúk földművelést, gazdasági növénytermesztést, fatermelést, szőlőművelést, állattenyésztést, méhészkedést tanultak természetesen a diákok értelmi fejlettségének és a helyi gazdasági adottságoknak a figyelembe vételével. A lányok esetében a gazdasági tárgyak

tananyaga elsősorban a következő témakörökből tevődött össze: konyha- és virágkertészet, gyógynövény és gyümölcstermelés, baromfitenyésztés, sertéshízalás, selyemhernyó-tenyésztés, háztartási teendők, csecsemőápolás, szabás, varrás. A gazdasági továbbképző iskolák első szervezetét és tantervét a Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1896. évi 60.764. számú rendelete adta meg, melyet az 1902-ben kiadott 66.569-es rendelet újból szabályozott a helyi viszonyok figyelembevételével. A rendeletek az iskolafenntartókat kötelezték arra, hogy megfelelő nagyságú gyakorlóterületről gondoskodjanak. A gyakorlóterület nagysága a település méretétől és a tanulók létszámától függött (600 négyyszögöltől egészen 20 katasztrális holdig terjed). A kisebb iskolákban a gazdasági tárgyak oktatását az elemi népiskolai tanítók végezték, akik megfelelő tanfolyamokon szereztek képesítést. A gazdasági tárgyak tanításáért külön díjazás járt. A nagyobb ún. önálló gazdasági népiskolákban már gazdasági akadémiát vagy gazdasági szaktanítóképzőt végzett gazdasági szaktanítók tanították a szakmai tárgyakat, az iskola háziipari- és háztartási tanfolyamokat és időről-időre kiállításokat is szervezett. Az ún. földművesiskolákban, vagy magyar királyi szakiskolákban egyrészt a kisebb birtokosok fiai tanulhattak okszerű gazdálkodást, másrészt itt képezték a nagyobb gazdaságok számára az altiszteket. Ennél az iskolatípusnál már megjelent a tandíj. Az oktatás elsősorban gyakorlati jelleggel bírt, bár voltak elméleti tárgyak is. A fent említett iskolák mellett még számtalan egyéb speciális igényeket kielégítő mezőgazdasági iskola létezett, mint például a vitézi rend örökényi gazdaképző iskolája, a téli gazdasági iskola, szőlészeti és borászati szakiskola, erdészeti szakiskola stb. (Somogyi, 1942).

A 19. század vége az ipari oktatásban is változásokat hozott. Az 1884. évi XVII. törvénycikkelyben foglalt ipartörvény kötelezte a munkaadókat arra, hogy a tanoncaikat egész tanoncidejük alatt iskolába járassák, illetve a községeket kötelezte, hogy megfelelő létszámú tanonc esetén tanonciskolákat állítsanak fel. A leányok részére külön tanonciskolákat kellett kialakítani. Az iskola három évfolyamos volt, amelyet egy előkészítő és egy továbbképző évfolyammal lehetett kiegészíteni. A tananyag részben közismereti, részben kereskedelmi és

iparismereti tárgyakból állt. Az iparostanonc-iskolák száma az 1937/38-as tanévre elérte a 376-ot, a tanulók létszáma pedig az 56.643-at. Az iparostanonc-iskolák mellett országszerte működtek kézműves-iskolák és ipari továbbképző tanfolyamok, amelyekben szintén helyet kaptak gazdasági irányú tárgyak.

Magyarországon ekkor kezdődött el a közgazdasági szakképzés is. Az 1856-57-es tanévben indította el a pesti Kereskedelmi Akadémia hároméves tanfolyamát, ami az első hazai kereskedelmi iskolának tekinthető. Ez a képzés 1872-től új néven, közép-kereskedelmi iskolaként működött tovább, megkülönböztetésül az alapfokú kereskedelmi tanfolyamoktól és a főiskolai szintű kereskedelmi képzéstől. 1895-ben az iskola egy újabb névváltoztatáson ment át és Wlassics Gyula vallás- és közoktatási miniszter rendelete értelmében három évfolyamos felső-kereskedelmi iskolává alakult, amelyben a tanulmányok már érettségi vizsgával zárultak. Az iskolába a polgári iskola vagy a gimnázium négy osztályának elvégzése után, felvételi eljárást követően lehetett bekerülni. Érdekesség, hogy az iskolába 1909-ig csak fiúk jelentkezhettek, és csak ezután nyílt meg a lehetőség leány felső-kereskedelmi iskolák létrehozására.¹ A századfordulóra ez az iskola minden szempontból középiskolai rangú intézménnyé vált, tanárai rendes középiskolai tanári fizetést kaptak (Kádek, 2003). A dualizmus korára a gazdasági jellegű oktatás már a közép- és felsőfokú szakképzésben megvalósult és a mezőgazdaság, ipar és kereskedelem fejlődésével párhuzamosan mind nagyobb súlyra tett szert. A kereskedelmi iskolák 1926-ban életbelépő új tanterve létrehozta a „*Gyakorló iroda*” nevű tantárgyat, amely a könyvviteli ismereteket gyakorlati ügyintézési, levelezési, kereskedelmi számtani ismeretekkel egészítette ki, erősítve ezzel a képzés gyakorlatorientált jellegét. A gyakorlóirodában valós munkahelyi folyamatokat szimulálva készítették fel a tanulókat a rájuk váró munkahelyi feladatokra.

¹ A lányok gazdasági oktatásának történetéről és helyzetéről részletesebben ír Végess Sándorné az 1907. évi Szabadtanítási Kongresszus naplójában a 305-317. oldalakon.

A felső-kereskedelmi iskolák esetében már a századforduló utáni első években változás figyelhető meg. A megnövekedett tudásmennyiség miatt ugyanis a kezdetben hároméves képzés négyévéssé alakult át. Szervezeti keretei ezután megszilárdultak, csupán tantervében történtek módosítások. A felső-kereskedelmi iskolák hálózata gyorsan bővült, azonban a trianoni békediktátum miatt a 74 iskolából 34 „*elveszett*”, viszont az 1920-as évektől újabbak létesültek. 1928-ban az összesen 50 felső-kereskedelmi iskolában 10.800 diák tanult, és 321 főállású tanár tanított. A főállásúak mellett azonban nagyszámban dolgoztak óraadók is ezekben az intézményekben (Kádek, 2003). A középfokú közgazdasági szakképzés területén meg kell említeni egy a második világháború alatt történt jelentős változást. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter ugyanis ekkor rendelte el a felső-kereskedelmi iskolák kereskedelmi középiskolákká való átszervezését. Ezáltal presztízsében a középfokú kereskedelmi oktatás tovább közeledett a gimnáziumihoz.

Felvetődik azonban a kérdés, hogy a közgazdasági szemléletformálásnak csupán a gazdasági szakképzés keretei között van szerepe, vagy esetleg az alpműveltség részének tekintendő. Valentényi Gáspár egyik szakmódszertani cikkében így ír erről 1932-ben: *„Régebben azt tartották, hogy a közgazdaságtan csak a felső-kereskedelmi iskola szempontjából 'kenyértudium'; ma végre odajutottunk, hogy mindenki szempontjából igazán az. Elkerülhetetlenül szükséges tehát, hogy minden magyar ifjú ismerje meg a családi életnek s benne saját magának, szűkebb lakóhelyének (és hazájának), az egyes foglalkozási kategóriák életének közgazdasági keresztmetszetét, hogy ezt az utat megjárva tisztába jöhessen azokkal a jelenségekkel, amelyek az emberiség gazdasági életét szabályozzák”.* (Valentényi, 1932. 201-202. o.) A közgazdasági szemléletalakítás általánossá tételére vonatkozó intézkedések azonban már jó 10 évvel e cikk megjelenése előtt megtörténtek. Az 1918-1919-es évek feszültségeinek hatására ugyanis az oktatási tárca úgy vélte, a társadalmi-gazdasági alapismereteket az alpműveltség részévé kell tenni. Ettől a társadalmi béke megszilárdulását remélték. Az ezt szabályozó miniszteri rendelet viszont csak a középiskolákra, továbbá a tanítóképzőkre vonatkozott.

Ráadásul ez a próbálkozás 1924-re teljesen elszorvadt, az általános képzésbe illesztett közgazdasági oktatás megszűnt. Kádek István (2003) szerint ennek egyik oka a személyi feltételek hiánya lehetett. A növekvő társadalmi igény hatására azonban a közgazdasági alapismeretek oktatása 1930-tól visszakerült a gimnáziumok tantervébe. Ennek persze nem elhanyagolható ideológiai-politikai célja is volt, hiszen a közgazdasági ismeretek tanításán keresztül igyekeztek meggyőzni a tanulókat a kapitalista viszonyok fenntartásának létjogosultságáról. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy a közgazdasági ismeretek általános oktatásba való beillesztése ebben az időben nem jelentette azt, hogy ezzel erősödött volna az oktatás gyakorlatias jellege, hiszen itt főleg elméleti közgazdasági ismeretekről volt szó.

A gazdasági ismeretek oktatásának a felsőfokú, nem gazdasági irányú oktatásban is volt és van létjogosultsága. Navratil Ákos egyetemi tanár 1937-ben a magyar felsőoktatás helyzetéről szóló országos konferencián tartott előadásában olvashatók a következő sorok: *„A közgazdaságtan pedig az a tudomány, mely arra tanít, hogy a társadalom miként gondoskodik léte anyagi feltételeiről. De a társadalmat mi tesszük ki, mi emberek, így a közgazdaságtan tulajdonképpen minket tanít meg élni. Érdemes tehát minden valamirevaló embernek megismerni e tudományok tanításait.”* (Navratil, 1937. 149-150. o.) Különösen fontosnak tartja ezt Navratil Ákos a jogászok képzésében. Laky Dezső, aki a közgazdasági és közigazgatási képzés összefüggéseiről beszélt ugyanazon a konferencián, szintén hangsúlyozta, hogy a nem gazdasági irányultságú felsőfokú iskolákban is kell közgazdasági ismereteket tanítani. Előadásában azt is sürgette, hogy a közigazgatásban, főleg a gazdasági posztokon, inkább gazdasági végzettségű, vagy közigazgatási és gazdasági végzettségű egyéneket alkalmazzanak: *„A 273/1920 M. E. sz. rendeletben az 1883: I. tc. 32. §-ában nyert felhatalmazás alapján a m. kir. kormány elrendelte, hogy a közgazdasági ügyekkel foglalkozó minisztériumok központi igazgatásánál, valamint ezeknek a minisztériumoknak kormányzati hatásköre alá tartozó azoknál a hivataloknál, amelyeknél különleges gazdasági szakképzettséget igénylő ügyeket is intéznek ... a*

foglalmazói szakon olyan egyéneket is lehet alkalmazni, akiknek az 1883. évi I. tc. 3. §-ában megállapított képzettségük ugyan nincs meg, de a budapesti tudományegyetem mellett felállított közgazdaságtudományi karon közgazdaságtudományi vizsgát sikerrel letették.” (Laky, 1937. 167-168. o.) Mint láttuk, a felsőfokú nem gazdasági szakképzésben is megjelent a közgazdasági ismeretek oktatása, és ami témánk szempontjából releváns, praktikus okokból. A közgazdasági ismeretek oktatásától ugyanis azt várták, hogy a végzettek a munkaerő-piacra kikerülve hatékonyabban tudják ellátni feladataikat.

A korszakban a gyakorlatorientáltság fogalmának tartalma újabb változásokon ment keresztül. Továbbra is igaz az, hogy a gyakorlatias gazdasági oktatásnak mind az általános, mind pedig a szakképzés területén alap, közép és felsőfokon is volt létjogosultsága. Eltérő azonban, hogy mit jelent a gyakorlatorientáció az egyes fokozatokon, illetve ágazatokban. Az alapfokú általános oktatás területén inkább az adott régióra jellemző gazdasági ágban szükséges legszükségesebb ismeretek, továbbá jártasságok és képességek fejlesztését jelentette, míg középfokon inkább elméleti közgazdasági ismeretek közvetítéséről beszélhetünk. A nem gazdasági irányultságú felsőfokú képzésben gyakorlati okokból szintén megjelent a gazdasági ismeretek oktatása. Ezen a szinten azonban teljesen más értelemmel bírt a gyakorlatorientáltság fogalma, olyan ismeretek, képességek és készségek kialakítását és fejlesztését értették alatta, melyek hozzájárultak a képzésben résztvevők későbbi sikeres munkavégzéséhez. A szakképzés területén szintén elég változatos volt a kép a gyakorlatorientáltság fogalmának jelentéstartalmát illetően. Minél magasabb fokú iskoláról beszélünk, annál tágabb jelentéstartalommal bírt a gyakorlatorientáltság. Míg az alacsonyabb fokon, az egyszerű kézműves szakmáknál a gyakorlati munka során sajátították el a tanulók a szakismereteket és ehhez kiegészítésképpen jártak iskolába, hogy a legszükségesebb elméleti ismereteket is megszerezzék, közép- és felsőfokon már elsősorban intézményi keretek között zajló szakképzésről beszélhetünk, melyben a szakma gyakorlatát elsősorban az iskolában kellett a diákoknak elsajátítani. Az iskolai oktatás keretei között azonban több olyan

kezdeményezéssel találkozunk (taniroda, tanműhely, tangazdaság), melyek a szakképzés gyakorlatias jellegét erősítették.

2.5 A szocialista ideológia által vezérelt gazdasági szakképzés

A második világháborút követően 1948-tól Magyarországon is megkezdődött a szovjet mintájú szocialista társadalmi rend kiépítése. Ez a diktatórikus, egypárti politikai berendezkedés határozta meg a magyar oktatásügyet is egészen az 1989-es rendszerváltásig. A szocialista fordulattal a „*Gazdasági és társadalmi ismeretek*” tantárgy hosszú időre eltűnt a magyar közoktatás nem közgazdasági szakképzést folytató iskoláiból és csak a rendszerváltás után jelent meg újra (Kádek, 2003). A gazdaságra vonatkozó ismereteket más tárgyak (történelem, technika, politikai gazdaságtan) keretei között tanították. Ennek során a szocialista gazdasági rendszert idealizálták, míg a kapitalista rendre vonatkozóan a negatívumokat emelték ki, az iskolákban inkább a 19. századi vad kapitalizmus időszakáról, a munkások kizsákmányolásáról tanítottak. A gazdasági ismeretek oktatása más tárgyakba való integrálásával a legtöbb esetben elvesztette gyakorlati jellegét. Maga a pártvezetés is kritizálta, hogy az iskolák nincsenek szoros kapcsolatban a valós élettel, a termeléssel, a diákok túlterheltek, sok fölösleges, elméleti tananyagot kell elsajátítaniuk, ugyanakkor nem kapják meg a szükséges szakképesítést. A probléma megoldására sorra hozták létre a fiatalság szocialista ideológiájú szervezeteit, a Dolgozó Ifjúság Szövetségét (ami az 1956-os forradalom után Kommunista Ifjúsági Szövetség néven szerveződött újjá), a Magyar Úttörők és azon belül a Kisdobosok Szövetségét. Ezen szervezetek keretei között a tagok részt vállaltak a szocializmus építésében, azaz különböző mezőgazdasági, ipari, illetve építő munkákban vettek részt (Pukánszky és Németh, 1996), ami az iskolai oktatás és a munka világának egymáshoz való közelítését jelentette, igaz főleg ideológiai okokból. Mivel a szocialista rendszer a munkásosztályt mint eszményt kezelte, fontos volt, hogy mindenki végezzen, még ha csak ideiglenes jelleggel is, valamilyen kétékezi munkát. Az építőtáborok, vagy a szezonális mezőgazdasági munkákban való részvétel egészen a rendszerváltásig

megfigyelhetőek voltak Magyarországon és az általános képzés alap-, közép- és felsőfokán biztosították a képzésben résztvevők számára azt, hogy kifejezetten gyakorlatias, kétféle munkát végezzenek. Ez által a diákok bővíthették szakismereteiket, és egyúttal hozzájárulhattak a szocialista Magyarország építéséhez. Az ideológiai nevelés mellett ezek az ifjúsági szervezetek, időlegesen előmozdították a kommunista szakemberképzés ügyét, hiszen a diákok a szervezet keretei között végzett munka során számtalan szakmával ismerkedtek meg. Az így szerzett munkatapasztalatok egyrészt segítették a fiatalokat a pályaválasztásban, másrészt ezek az ismeretek a magánéletükben is hasznosíthatók voltak. A rendszer bomlásával párhuzamosan azonban ez a kezdeményezés is kudarcot vallott.

Hasonló célokat volt hivatott szolgálni az 1958-ban induló ún. 5+1 rendszer, melyeket a gimnáziumokban vezettek be. A rendszer lényege az volt, hogy a tanulók heti öt napot a hagyományos iskolai keretek között tanultak, egy napig viszont valamilyen ipari vagy mezőgazdasági üzemben fizikai munkát végeztek. Úgy vélték, hogy ezzel a munkával a diákok a szocializmus építése közben gyakorlati munkatapasztalatokat szereznek. A rendszer hivatalosan az 1961. évi 3. törvény alapján került bevezetésre. A törvény sürgette, hogy az iskola és a termelés kerüljön szoros kapcsolatba egymással, a diákok pedig rendszeresen végezzenek gyakorlati munkát a termelőszövetkezetekben vagy gyárakban. Ez a kezdeményezés néhány év múlva kudarcba fulladt, ezért megszüntették, helyette bevezették az ún. gyakorlati foglalkozást heti két órában (Pukánszky és Németh, 1996).

Az 1960-as években jelent meg az ún. munkaiskola, mely szovjet mintára alakult ki. A számtalan munkaiskola közül az egyik legismertebb Gáspár László szentlőrinci munkaiskolája volt. Gáspár a kor „alternatív” iskoláját valósította meg, amelyben az empiria központi szerepet kapott. Gáspár (1984) úgy vélte, hogy a szocialista iskolaközösség nem korlátozódhat csupán az oktatásra, hanem a nevelő munka részévé kell tenni a termelést és a gazdálkodást is.

Hasonló szocialista nevelőiskolák hosszabb-rövidebb ideig több helyen működtek Magyarországon: Jánoshalma, Ózd, Budapest (Sáska, 2005).

A termelés és az oktatás szoros kapcsolatának szükségéről írt Arató Ferenc (1970) a termelési ismeretek oktatásáról szóló tanulmányában. Ő különbséget tett a termelési ismeretek oktatása és a munkaoktatás között. Úgy vélte, hogy termelési ismereteket minden diáknak kell tanulnia. A termelési ismeretek oktatása kapcsán két logikát említett meg: egyrészt a tudományos irányultságú ismeretek átadását, másrészt az ismeretek alkalmazhatóságának figyelembe vételét. Ez utóbbit tartotta az oktatás gyakorlatias elemének, amely azonban szorosan kötődik az elméleti ismeretek oktatásához, mivel arra épül. A munkaoktatás terminológiát a termelési ismeretek oktatásánál szűkebb értelemben használta, mivel szerinte a munkaoktatás csak bizonyos gyakorlati munkafogások megtanítását jelenti, míg a termelési ismeretek a munkafolyamaton túl a munka tárgyát és eszközét is magukba foglalják. Ebben az értelmezésben a gyakorlati oktatás tartalmazza a munkára való pszichikai felkészítést és a termelési ambíciók, valamint tapasztalatok átadását is. A termelési ismeretek oktatásának elengedhetetlen következménye volt az egyes tantárgyi anyagok és az alkalmazott módszerek termelési gyakorlathoz való igazítása, azaz gyakorlatorientálttá tétele.

Ha a magyar szakképzést vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy az a második világháborút követő években kifejezetten nehéz helyzetben volt, mivel az iskolák, tanműhelyek, szertárak nagy része elpusztult. A gazdaság újjáépítéséhez azonban elengedhetetlen szükség volt a szakoktatás újjáélesztésére. A szakoktatás még ekkor is a közoktatás keretein kívül folyt. Ezen az iparos- és kereskedőtanulókról szóló 1949. évi IV. törvény változtatott, amely a magyar szakoktatás első törvényének tekinthető. A törvény továbbra is fenntartotta a tanulószerveződés intézményét, ezzel biztosítva a szakoktatás és a munka gyakorlatának kapcsolatát, de a szakképzésben való részvétel feltételéül szabta az általános iskola nyolc osztályának elvégzését. A törvény lehetővé tette, hogy a gazdálkodó szervek tanulókat alkalmazzanak, illetve

tanműhelyeket tartsanak fenn, ami nagyban hozzájárult a gyakorlatorientált szakoktatás megvalósításához. A következő szakképzésre vonatkozó törvény az 1969. évi szakmunkásképzésről szóló VI. törvény volt, amely az iskola megnevezését szakmunkásképző iskolára módosította. A törvény szerint a szakmunkástanulók a képző intézménnyel kerültek jogviszonyba és nem a munkáltatóval, és a szakképzés részeként vettek részt az egyes vállalatoknál szakmai gyakorlaton, míg az iskolában a szakma gyakorlásához szükséges alapvető elméleti tudást és gyakorlati ismereteket szerezték meg. A szocializmus időszakának utolsó, szakképzésre vonatkozó törvénye az 1985. évi I. törvény volt, mely a rendszert alapjaiban változtatlan formában hagyta, viszont szabályozta a munkáltatók képzésben való együttműködését (Benedek, 1992).

A középfokú gazdasági szakképző iskolákon a „rendszer” több változtatást is végrehajtott. Először közgazdasági gimnáziumként, majd 1950-től közgazdasági középiskolaként működtek tovább. 1952-ben ezeket az iskolákat technikumokká, az 1961. évi III. törvény alapján pedig közgazdasági szakközépiskolákká szervezték át. Az átszervezés oka az volt, hogy ezek az iskolák a rendelkezésre álló négy év alatt nem tudták a képzési célnak megfelelő és a betöltendő munkakörökhöz szükséges gyakorlati felkészítést biztosítani. A módosítás következtében a technikumokból alakult szakközépiskolák képzési céljai leszűkültek és csak egy meghatározott szakmában nyújtottak szakképesítést (Benedek, 1992). A következő állomás a szakközépiskolák történetében az 1973. évi 24. számú törvényerejű rendelet volt, melynek 4. paragrafusa így határozta meg a szakközépiskola célját, rendeltetését: *„...elmélyíti és bővíti az általános iskolában szerzett ismereteket; továbbfejleszti a tanulók műveltségét, szocialista világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelését; szakképesítést ...nyújt és előkészít – elsősorban a szakközépiskola jellegének megfelelő – felsőfokú továbbtanuláshoz”*. Az intézmény továbbra is négy évfolyamos maradt, érettségit adott, tovább fokozódott szakmai specifikáltsága, ugyanakkor az általános műveltség közvetítése háttérbe szorult. A továbbtanulásra kevésbé sikeresen készített fel,

mint a gimnázium, ennek megfelelően presztízsze is alacsonyabb volt, ugyanakkor az iskolatípus erőssége volt a gyakorlati képzés. A fentebb említett rendelet előírja, hogy vissza kell állítani az 1961.évi oktatási törvényben foglaltakat, miszerint a szakközépiskoláknak megfelelő szakmai gyakorlat biztosításával lehetővé kell tenni, hogy a végzett tanulók ne csak érettségi bizonyítványt, hanem szakmunkás képesítést is szerezzenek (Orosz, 2003). A közgazdasági szakközépiskolai oktatást egyébként minden téren a marxista szellemiség hatotta át. A politika tehát nagymértékben befolyásolta az iskolai életet. A szakközépiskolai nevelés és oktatás tervében a következőket olvashatjuk a közgazdasági szakközépiskola feladatáról: *„...döntő módon járuljon hozzá a tanulók marxista-leninista világnézetének kialakításához. ... Tegye lehetővé, hogy megértsék és másokkal is megértessék pártunk és a testvéri kommunista és munkáspártok marxista-leninista politikájának lényegét”*. A szocialista rendszer csak a közgazdasági szakképzésben tette lehetővé a gazdasági ismeretek tanítását önálló tantárgyként, de itt is arra használta, hogy szocialista gazdaság számára kiválóan képzett szakembereket adjon, akik engedelmesen szolgálják a fennálló rendszert. A középfokú közgazdasági szakképzésnek ugyanakkor erőssége volt az alapos gyakorlati felkészítés a szakma gyakorlására. A korszakban is jól működő gyakorló irodai rendszer jelentősen hozzájárult a közgazdasági szakközépiskolások gyakorlati ismereteinek bővítéséhez.

A szocializmus időszakában a gyakorlatorientáltság terminológiája kiegészült egy teljesen új tartalmi összetevővel: a szocialista ideológia terjesztésével. A gazdasági szakmunka gyakorlata jelentős szerepet játszott az általános oktatás területén, itt elsősorban kétkézi munka végzését jelentette. Az oktatás és a termelés szoros kapcsolata révén próbálta a rendszer egyrészt a szocialista erkölcsi nevelést megvalósítani, másrészt a diákok szakmai ismereteit, képességeit, készségeit fejleszteni, valamint a szakmaválasztáshoz orientációt adni. A szakképzésben szintén fontos elemként jelent meg az ideológiai nevelés, és kiemelt cél volt a szocialista gazdaság szakember-szükségletének kielégítése. A gyakorlatorientált oktatás a rendszer erőssége

volt, a szakképzés szoros kapcsolatban állt a munka világával, a diákok egyrészt az iskolákban gyakorlati foglalkozásokon, másrészt szakmai gyakorlat során munkavégzés közben fejlesztették az adott szakma gyakorlásához szükséges ismereteiket, képességeiket, készségeiket.

2.6 A munka világának igényeire orientálódó szakképzés

A rendszerváltás fordulatot hozott mind a gazdasági szakképzésben, mind pedig az általános képzésbe illesztett gazdaságismeret-oktatásban. 1989 után újra felmerült a társadalmi-gazdasági ismeretek valamennyi iskolában történő oktatásának igénye. *„Ez természetesen nem véletlen, hanem törvényszerű. Átalakuló társadalmi viszonyok zavaros közegében a gazdasági tisztánlátás minden bizonnyal segíti az eligazodást. De egyszerűbb oka is van a közgazdasági szemléletformálás jelenkori reneszánszának: öngondoskodáson alapuló társadalomban, és különösen a mai globalizáltsági és technikai (pénzügytechnikai) viszonyok között a napi egyéni ügyvitel nem lehetséges alapvető gazdasági fogalmak és pénzügyi technikák ismerete nélkül.”* (Kádek, 2003. 16-17. o.) Egy a kilencvenes években végzett felmérés eredményeiből az is kiderül, hogy a kamaszkorú gyerekek elvárják az iskolától a gazdasági ismeretek oktatását: *„A gyerekek szakmaválasztásában az dominál, hogy nem akarnak nagyipari körülmények között dolgozni ... Gondolkodásukban azoknak a szakmáknak van nagy vonzerejük, amelyek majd vállalkozóként is üzhetők. A szakképzés akkor vonzó számukra, ha az együtt jár a vállalkozóvá válás lehetőségének biztosításával.”* (Hideg és Nováky, 1998. 214-215. o.) A szülőknek csak kis hányada (3-7%) tartotta a gazdálkodói-vállalkozói ismeretek tanítását fontosnak.

Az oktatási szakértők ezzel szemben a gazdasági ismeretek oktatása mellett foglaltak és foglalnak ma is állást. Számos kísérlet indult a gazdasággal kapcsolatos ismeretek általános képzésbe való beépítésére, ezek azonban egymástól gyakran függetlenül történtek. A gazdaságismeret van, ahol önálló tárgyként, különálló modulként, esetleg más tantárgyba integrálva jelent meg az

1990-es évektől kezdve. Ehhez kapcsolódva több vállalkozásoktatási tananyag került kidolgozásra, melyeket markáns gyakorlatorientáció jellemez. A tananyagok alkalmazkodva az iskolai képzés sajátosságaihoz alapvetően két módon próbálták bevezetni a tanulókat/ hallgatókat a vállalkozói lét rejtelmeibe:

- létező, működő, sikeres vállalkozások gyakorlatát mutatták be,
- szimulált vállalkozásokat működtettek (Szirmai és Csapó, 2006).

Az 1990-es évek végétől kezdődően elterjedt egy harmadik forma is, amely a gyakorlatorientáltság szempontjából a legmagasabb fokot jelenti:

- a tanulók/ hallgatók egy valós vállalkozást hoznak létre és működtetnek piaci alapon, természetesen szakemberek segítségével (tanműhely, tanszálloda, tanbolt) (Murányi és Pálfalvi, 1998; Szenes, 1998).

A rendszerváltást követően átalakult a szakmunkásképzés is, megjelent az ún. duális képzési forma, amely az iskolai és a gyakorlati oktatás kombinációját jelenti. Az egyes szakmák listáját és azok elvárt kompetenciáit az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza. A legutóbb 2006-ban módosított OKJ kedvez a kompetenciaalapú gyakorlatorientált oktatás terjedésének. A formális oktatás mellett Magyarországon is elkerülhetetlen a nem-formális és az informális oktatási formák elterjedése, melynek lényege a munkatapasztalatok révén szerzett tudás elismerése. Ebben szintén központi szerepet kapnak a kompetenciák, hiszen a megszerzett tudás elismerése kompetenciaalapú vizsgák útján történik. Az élethosszig tartó tanulás eszközei közé tartozó nem formális vagy informális tanulás formái hozzájárulhatnak a munkaerő-piaci anomáliák leküzdéséhez, segíthetik a formális szakképzés keretei közül kiszoruló egyének szakképesítéshez jutását és elhelyezkedését. Ezeknek a formáknak az elterjedése ugyanakkor hazánkban még kifejezetten kezdeti stádiumban van (Forray R. és Híves, 2003; Tót, 2006; Szigeti, Kárpáti, Mihályfi, Pető, Veszteg és Tókos, 2009).

A közgazdasági szakképzés esetében a rendszerváltás után kialakult a szakközépiskola Világbank által támogatott új, három szakaszból álló modellje (1. szakasz: 9-10. osztály, a közismereti tárgyak dominálnak; 2. szakasz: 11-12.

osztály, megkezdődik a közgazdasági alapozás, 12. osztály végén érettségi vizsga; 3. szakasz: 13-(14). osztály, konkrét szakmai végzettség megszerzése). Itt a közismereti és a közgazdasági tárgyak mellett kiemelt szerepet kap a szakképzés részévé váló nyelvoktatás, illetve szakmai nyelvoktatás is. Létrejötték továbbá a két tanítási nyelvű szakközépiskolák is, melyek szakmai tudáshoz kötik az idegen tannyelvet (Vámos, 2008a, 2008b). A két tanítási nyelvű szakközépiskolák között többségben vannak a közgazdasági, vagy a gazdasági informatikai képzést nyújtók. Ezek az iskolák a honlapjukon található információk, illetve a telefonos megkérdezések szerint nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlatorientált oktatásra, többnyire rendelkeznek tanirodával vagy diák vállalkozással, illetve olyan külföldi partnerkapcsolattal, amely lehetővé teszi a diákok számára az anyanyelvi környezetben történő kompetenciafejlesztést (kirándulás, diákcsere, külföldi szakmai gyakorlat).

A nem gazdasági felsőoktatás területén a piacgazdaság kiépülésével és hazánk európai integrációjával párhuzamosan terjedt az általános gazdasági ismeretek oktatása, a vállalkozói szemlélet és aktivitás erősítése szorosan hozzátartozik az értelmiségi léthez. A gazdasági felsőoktatás rendszere a rendszerváltás után szintén többször átalakult, igazodva a társadalmi folyamatokhoz, az információs társadalom kihívásaihoz, a munkaerőpiac igényeihez és az Európai Unió elvárásaihoz. A 2005-ös felsőoktatási törvény megszüntette a korábbi duális felsőoktatási rendszert, amelyben a 3-4 éves főiskolák elsősorban gyakorlatorientált oktatást folytattak, míg az egyetemeken az elméleti képzés dominált. Ebben a rendszerben összesen 214 főiskolai és 199 egyetemi szintű végzettséget és szakképzettséget lehetett szerezni. A duális rendszerben a képzések nem épültek egymásra, az egyetemi szintű tanulmányoknak nem volt előfeltétele a főiskolai szintű végzettség megszerzése. A főiskolai diplomával rendelkezők csak komoly nehézségek árán, kiegészítő tanulmányokkal, különbözeti vizsgák letételével szerezhettek egyetemi végzettséget. A három egymásra épülő képzési ciklusból álló rendszer első szintje az alapképzés, amely 6-8 félévig tart. Lényegesen kevesebb szak indult, mint a korábbi főiskolai képzésben, cél az alapozó

elméleti és a gyakorlatban jól hasznosítható szakmai ismeretek megszerzése. Az alapképzés elvégzése után a hallgatóknak lehetőségük van elhelyezkedni a munkaerőpiacon, de ha szeretnék elmélyíteni ismereteiket, akkor tovább is tanulhatnak az ún. mesterképzésben. A tudományos ismeretek megszerzésére pedig a mesterszak elvégzése után, a doktori képzésben van lehetőség. Ennek az ún. „*Bologna rendszerek*” a bevezetése erősítette a gazdaságtudományi alapképzés gyakorlatorientált jellegét. A tanegység listákban több gyakorlati ismeretet közvetítő tárgyat találunk, és a képzés végén a hallgatóknak egy egész féléves szakmai gyakorlatot kell elvégezniük ahhoz, hogy diplomát kaphassanak. Ugyanakkor az első évek tapasztalatai azt mutatják, hogy módszereiben nincs karakteres különbség az alap- és a mesterképzés között. Mivel a két szinten általában ugyanazok a tanárok tanítanak, óráikon azonos módszereket alkalmaznak, ennek eredményeként az alapképzés gyakorlati jellege háttérbe szorul. A felsőoktatási intézményeknek az alapképzés minőségének javítása érdekében figyelembe kell vennie:

- hogy a munkaadók milyen módszerekkel vizsgálják leendő munkavállalóik bevalását,
- a hallgatókat fel kell készíteni arra, hogy tudjanak alkalmazkodni a folyamatosan változó munkaerő-piaci elvárásokhoz, azaz a formális oktatás keretei közül kikerülve továbbra is fejlesszék kompetenciakészletüket (élethosszig tartó tanulás).

A hazai szakképzés a 21. század elején több problémával is küzd. A képzési rendszer lassan reagál a munkaerő-piaci keresletre, szétaprózott az intézményi rendszer, hiányzik a minőségi gyakorlati oktatás, nem megfelelő az infrastrukturális háttér és sokszor elavultak a módszerek. Az itt felsorolt problémák indukálták Magyarországon a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozását, amelyek feladata a szakképzés infrastrukturális és tartalmi megújítása. A 2007-ben meghozott törvényi változások alapvetően megváltoztatták a szakképzés irányítási rendszerét azáltal, hogy a szakképző évfolyamok beiskolázási keretszámait a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB) határozhatják meg. A szakképzés

ezen reformjának kiemelt célja a szakképzés és a gazdaság együttműködésének erősítése, a munkaerő-piaci kereslet- kínálat közelítése, a kereslet-vezérelt szakképzés megteremtése volt. A TISZK-ek és az RFKB-k működésével kapcsolatban megoszlanak a vélemények, a GKI Gazdaságkutató Zrt. munkatársai által végzett felmérések is több problémát tártak fel és javaslatot tettek a rendszer átalakítására is. Annak megismerésére, hogy a TISZK-ek és a RFKB-k milyen sikerrel járnak hozzá a tanulók vagy hallgatók munkaerő-piaci igényeknek megfelelő gyakorlatorientált szakképzéséhez, még éveket kell várnunk, mindenesetre mindkét kezdeményezés célrendszere ez irányba hat (*Munkácsi, 2009*).

A társadalom, a munkapiac és az állam ma már (újra) elvárják az oktatási rendszertől – legyen az általános képzést vagy szakmai képzést adó – hogy a sikeres életvitelhez nélkülözhetetlen gazdasági ismereteket is közvetítsen a tanulók felé. A gazdasági ismeretek napjainkban nem csupán elméleti ismeretek közvetítését jelentik, hanem annál sokkal többet: „*rátermett emberek*” képzését. Ez a rátermettség, melynek kialakítását és fejlesztését a szülők, a munkavállalók, sőt maguk a diákok is követelményként fogalmazzák meg az oktatással szemben, számtalan kompetenciát foglal magába és globalizálódó világunkban a sikeresség kulcsát jelenti.

2.7 A 2. fejezet összefoglalása

A gyakorlatorientáltságra vonatkozóan az emberben nem egy konkrét, sokkal inkább egy szakma- és szituációfüggő meghatározás rajzolódik ki, amely korrról korra változik. A fogalom tartalmát diakron szempontból vizsgálva láthattuk, hogy a magyar oktatásügyben már a középkor óta jelen van ez a fogalom. Kezdetben olyan tevékenységek megtanítását és gyakorlását értették alatta, melyekre a sikeres gazdálkodáshoz, háztartásvezetéshez volt szükség, illetve valamely kézműves szakma végzéséhez volt elengedhetetlen. Ma ennél jóval szélesebb értelemben használjuk ezt a kifejezést. Nem csupán manuális, kétkézi munkát, illetve erre irányuló oktatást értünk alatta, hanem bármilyen

szakma gyakorlatát, legyen az fizikai, vagy szellemi munka. Továbbá ma a gyakorlatorientáltság problematikája nem egyszerűsíthető le a gyakorlat-elmélet fogalmak szembeállítására. Ez a két fogalom túlságosan is összefonódott napjainkban, az oktatás nem kezelheti izoláltan az elmélet és a gyakorlat oktatását. Természetesen dominánsabbá válhat egyik vagy másik, de nem lehet hatékony a gyakorlatorientált oktatás megfelelő elméleti alapok és háttér nélkül.

A fogalom tartalmát szinkron elemezve megállapíthatjuk, hogy napjainkban kompetenciák mentén körvonalazódik a gyakorlatorientáltság fogalma. A gyakorlatorientáltságnak ezen túl több szintje is megkülönböztethető attól függően, milyen szorosan kötődik, mennyire közel áll a munka világához, hiszen más mélységű egy tanórai szituációs feladat gyakorlatorientáltsága, mint egy féléves szakmai gyakorlaté. Fontos ismérvei tehát napjaink gyakorlatorientáltságának egyrészt a munka világával való folyamatos együttműködés, másrészt az oktatás munka világához való kötődésének mélysége.

Értelmezésünkben ma akkor tekinthető gyakorlatorientáltnak egy módszer, ha az figyelembe veszi a régió-specifikus munkaerő-piaci igényeket és ezek alapján segíti a diákokat a hatékony, továbbá sikeres munkavégzéshez és életvitelhez szükséges kompetenciák elsajátításában, illetve fejlesztésében. A 21. század oktatásügyének, különösen a szakképzésnek nagy feladata tehát, hogy ezeket a szakmákhoz kapcsolódó kompetenciákat feltérképezze és fejlessze. Nekünk, neveléstudományi szakembereknek pedig az a feladatunk, hogy az ehhez szükséges gyakorlatorientált módszereket összegyűjtsük, az igényeknek megfelelően alakítsuk, illetve szükség esetén új módszereket dolgozzunk ki. Tapasztalataim szerint sok esetben már történt ez irányba elmozdulás, sőt az, hogy egyre gyakrabban használjuk a gyakorlatorientáltság fogalmát, azt mutatja sokan és sokat foglalkoznak ezzel a témával, mégis szükség van eme gyakorlatorientáltság elméleti alapjainak a lefektetésére is. Nagyon találónak és ide vonatkozóan tartom Eskil Frank, a Stockholmi

Pedagógiai Főiskola rektor-helyettesének egyik mondatát: *„Már nem az elméletet akarjuk átültetni a gyakorlatba, hanem a gyakorlatot az elméletbe.”*
(Radits, Pass és Aigner-Preuß, 2002. 27. o.)

3 A munkaerő tudományos alapú kiválasztásának története

A szakképzés feladata, hogy a munkaerő-piaci igényeket kielégítő szakembereket képezzen a munkaadók számára. A fejezetben arra keressük a választ, hogy a munkaadók mi alapján választják ki a jelentkezők közül a nekik leginkább megfelelő munkavállalót. Mióta beszélhetünk tudományos alapú munkaerő-kiválasztásról? Hogyan igazodtak ezekhez a kiválasztási módszerekhez a kor oktatási paradigmái? Egyáltalán figyelembe veszi-e a szakképzés azt, mi alapján döntenek el a munkaadók, hogy valaki jó munkaerőnek számít. Véleményünk szerint adott kor kiválasztási módszereinek ismeretében pontosabban meg tudjuk határozni a gyakorlatorientáltság fogalmát, illetve ki tudunk olyan gyakorlatorientált oktatási módszereket dolgozni, amelyek alkalmazásával a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő munkavállalókat tudunk képezni.

3.1 A gépemberek

A munkaerő kiválasztására az elmúlt kétszáz évben több módszer is született, amik igazodtak a kor munkáról és személyiségről alkotott felfogásához. A 19. század második felében és a 20. század elején, a második ipari forradalom idejében az embert a munka világában a gépekhez hasonlóan kezelték. A munkavállaló személyes tulajdonságai közül a gépiesen működő részeket igyekeztek kihasználni. Úgy vélték, hogy a munka az ember biológiai szükségleteinek kielégítésére szolgáló eszköz. Ennek kapcsán Max Weber (1864-1920) a szabályalkotás, az utasítás és ellenőrzés, azaz a bürokrácia fontosságát emelte ki (Weber, 1988).

A korszakban elsősorban Frederick W. Taylor (1854-1915) munkásságának köszönhetően kezdték elfogadni a munkapszichológiát mint tudományágat. Az amerikai mérnök, gyárigazgató Taylor tudományosan elemezte az emberi munkatevékenységet, és így próbálta hatékonyabbá,

racionálisabbá tenni a termelést. Ezzel megteremtette a tudományos munkaszervezést. Taylor szerint az emberek munkateljesítménye közötti eltérések nem csak ügyességüknek, hanem a munkához való hozzáállásuknak is köszönhetőek. Úgy vélte, hogy azokat az eszközöket kell megtalálni, amelyekkel az emberek eltérő adottságait eredményes teljesítménnyé lehet alakítani (*Bajor, Berki, E. Horváth, Fekete, Kertész, Komor, Vekerdy és Pörzse, 2001*). Ennek érdekében szakosította a munkát és a munkást. A specializált munkára próbálta a legjobb cselekvő képességekkel rendelkező embert kiválasztani. Úgy vélte, hogy a jó kiválasztás és az alaposan kidolgozott szabályrendszer révén az érintettek a lehető leghatékonyabb munkát tudják végezni (*Taylor, 1911*). A munkára való ösztönzéshez az egyéni bérezés és a pénzügyi jutalmazás eszközeit tartotta a legmegfelelőbbnek (*Henczi és Zöllei, 2007*). A Taylor által megalkotott „*gépiesen cselekvő ember*” képe tovább élt például Henry Ford autógyáraiban is. Neki tulajdonítják a Taylor-rendszert jól jellemző mondást: „*Miért van az, hogy mindig egy egész embert kapok, pedig nekem csak két kézre van szükségem*”. (*Klein és Klein, 2006. 35. o.*) Elmondhatjuk tehát, hogy a 19-20. század fordulóján bár még pusztán gazdasági indíttatásból, de már foglalkoztak az ember munkában betöltött szerepével. A taylori felfogásnak köszönhetően jöttek létre a szakiskolák, s így a korábbi gyakorlattal szakítva elvált egymástól a tanítás és a termelés. Ez a fajta behaviorista alapokon működő szakképzési paradigma úgy igyekezett a tömegtermelés munkaerő-igényeit kielégíteni, hogy a tanítási-tanulási tevékenység során a passzív befogadás és a mechanikus ismétlés érvényesült. A korszakra a tekintélyelvű, hierarchikus rendszerben működő iskola volt a jellemző, melyben az áthagyományozó funkció, a gyakorlás, illetve az utánzás a fontos (*Falus, 1998*).

3.2 Az intelligens szakemberek kora

A 20. század első felében paradigmaváltás következett be, a gépies szakembert felváltotta az intelligens szakember. A pszichotechnika megalapozása Hugo Münsterberg (1863-1916) nevéhez fűződik, aki Wilhelm

Wund (1832-1920), neves lipcsei pszichológus, tanítványaként 1912-ben jelentette meg első munkapszichológiai könyveit, illetve ebben az évben a bostoni villamosvezetők kiválasztásához egy szimulátort konstruált, amely modellezte a villamosvezetők munkahelyzetét. Igazi fellendülés a világháborúk idején következett be, amikor a katonák és tisztek gyors és hatékony kiválasztásához nem csupán egyoldalú, csak a vizsgált személy érzékelését vizsgáló tesztek alkalmaztak, hanem mesterségesen teremtett helyzetekben figyelték meg a vizsgált alanyok viselkedését és ezekből a viselkedésmintákból következtettek a jelöltek alkalmasságára. Úgy vélték, hogy a legfontosabb előrejelző kritérium a vizsgálandó személyek intelligenciája lesz, melynek mérésére a Binet-féle intelligencia teszten alapuló Army Alpha tesztet dolgozták ki, mely már csoportos mérésre is alkalmas volt. Hasonló céllal az amerikai hadsereg később több más tesztet is kifejlesztett. Ezek a tesztrendszer hamarosan felkeltették a versenyszféra érdeklődését is és megnyílt az út a pszichológia iparban való alkalmazása előtt. Münsterberg nagyszabású vizsgálati technika-fejlesztésbe kezdett (*Münsterberg*, 1914). Münsterberg nevéhez kapcsolható az is, hogy meghatározta és leírta az egyes foglalkozási ágakban az alkalmassági követelményeket (*Münsterberg*, 1912/1997). Szintén a pszichotechnikai alapú beválás-vizsgálatokkal foglalkozott Walther Moede (1888-1958), aki 1930-ban jelentette meg „*Az alkalmasság és beválás kérdésének elméleti alapjai*” című kézikönyvét (*Moede*, 1930). Az intelligencia azonban önmagában nem garantálja a munkahelyi beválást, mivel inkább egy múltbeli teljesítmény mérésére alkalmas, de nem tudja valószínűsíteni a jövőbeli munkateljesítményt. Egyes feltevések szerint az intelligencia és a munka eredményessége között legfeljebb 25%-os összefüggés mutatható ki, mások még ez az érték is túlzó, és a 10%-os összefüggést tartják reálisnak. Az intelligencia tehát hozzájárulhat ugyan a munkahelyi beválás előrejelzéséhez, de kizárólag erre alapozni a kiválasztást nem lehet (*Henczi és Zöllei*, 2007).

3.3 Az elvárt személyiségvonásokkal rendelkező szakember megjelenése

A munkaadóknak olyan előrejelző módszerekre volt szükségük, amelyekkel a beválás a lehető legnagyobb pontossággal előre jelezhető. Ezen igény kielégítésére az intelligencia-tesztek helyett alkalmasabbnak tűntek a személyiségtesztek. A személyiségvonás elméletek a belső pszichikus folyamatokra és a személyiségvonások fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Ahogy Franz Schaffhauser „*A nevelés alanyi feltételei*” című könyvében (2000) fogalmaz, a nevelendő embert morálissá kell tenni, azaz a nevelés és képzés révén el kell juttatni az erkölcsiség státusába. A kutatók vizsgálatai szerint az egyén magatartástendenciáját nem a munkahelyi szituációk, hanem a személyiségjellemzők határozzák meg. Ha valaki kialakult jellemmel rendelkezik, következetes és megbízható személyiség, akkor magatartása nem szituációfüggő, hanem képes bármilyen helyzetben gyorsan és határozottan dönteni, a megfelelő cselekvési alternatívát kiválasztani (Bábosik, 2003). Sokáig érvényesült az a felfogás, miszerint bizonyos személyiségvonások, tulajdonságok, mint például a kommunikációs készség, érzelmi stabilitás, a kezdeményező-készség vagy a gyakorlatiasság garantálják a munkahelyi eredményességet (Henczi és Zöllei, 2007). A képzés során a személyiség fejlesztését tekintették a legfontosabb feladatnak. Az egyes pedagógiai koncepciók azonban más és más jellemvonások fejlesztését tartották szükségesnek. A pszichológusok és neveléstudósok ugyanakkor arra figyelmeztettek, hogy nem lehet egyes jellemvonásokat kiemelni, hanem azokat egy komplex hierarchizált rendszerként kell kezelni. A személyiségtesztek így nem tudták megfelelően megjósolni a későbbi munkateljesítményt, mivel a képességek és az intelligencia a munkahelyi beválásnak csak egy részét biztosítják, és a motiváció, valamint az egyéb más személyiségvonások teszik igazán sikeressé az embert munkájában (Bajor és mtsai, 2001). A vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az egyéni személyiségvonások maximum 25-40%-ban határozzák meg a munkahelyi sikerességet.

3.4 A motivált szakember

A 19. század első felében uralkodó ún. „*Human Relations*” irányzat (1930-1950) az emberre mint szociális lényre tekintett és hangsúlyozta a szervezetben betöltött szerepének fontosságát, majd Abraham H. Maslow (1908-1970) valamint Carl Rogers (1902-1987) humanista irányzata (1950-1970) megteremtette az önmegvalósító, személyiségvonásokkal rendelkező ember képét. Ezzel fontos szerephez jutott a motivációkutatás (Juhász, 2006). A munkavállaló nem csupán gép, nem is csak magas intelligenciaszinttel vagy egyes a siker kulcsát jelentő személyiségjegyekkel rendelkező szakember, hanem biológiai, lelki és szociális jellegű sajátosságokkal rendelkező emberabsztraktum, melyhez a munkaszervezet céljai, szükségletei, illetve érdekei közel vihetők (Henczi és Zöllei, 2007). Az egyén céljai tehát nem egyeznek meg teljes egészében a munkaszervezet céljaival, de nem is függetlenek tőlük. Ezért arra kell törekedni, hogy az egyén és a munkaszervezet céljai a lehető legnagyobb mértékben összhangba kerüljenek, így a munkavállaló motiválttá válik. Az 1950-es évektől kezdve sorra jelentek meg a különböző motivációs modellek, melyek már figyelembe veszik azokat a lehetőségeket, melyeket a munka nyújt az ember számára, illetve azokat az elvárásokat, melyeket az egyén támaszt a munkával szemben (Juhász, 2006). Ehhez kapcsolódóan a cselekvés pedagógiájára, illetve a konstruktív tanulásszemléletre alapozva megújultak a pedagógiai módszerek is, melyek a gazdag tapasztalatszerzésre és a tanulók nagyfokú önállóságára, aktivitására építenek és a cselekvő embert állítják a középpontba (Nahalka, 1998).

3.5 Megjelenik a kompetens szakember

A következő fázist a munkaerő beválás kutatása tekintetében a kompetenciakutatások jelentették. Az első kompetenciakutatásokat Amerikában végezték az 1960-as években. A kompetenciafilozófia kialakulását a munkaadók indukálták, akik az addigi alkalmasság-mérők kudarca miatt új, globális mérési módszereket követeltek. Véleményük szerint egyik addigi

modell sem tudta előre jelezni az értékes és eredményes munkavégzést. Úgy látták, hogy erre a kompetencia lehet alkalmas, amely a jártasságok, a készségek, az intelligencia, a személyiségvonások és a motiváció, tehát az összes korábban felsorolt elem, komplex rendszere. A kompetencia megközelítéseket David McClelland (1917-1998) alapozta meg, aki a Harvard Egyetem professzoraként azt vizsgálta, hogy a korábbi teszteken kívül milyen más módszerekkel lehet a várható munkateljesítményt, a munkahelyi sikert előre jelezni. McClelland egy konkrét munkaterület esetében azt vizsgálta, hogy milyen elsőrendű ismeretek, készségek, képességek, magatartási és viselkedési jegyek együttes megléte szükséges a meghatározott feladat vagy feladatok hatékony és eredményes teljesítéséhez (McClelland, 1961). Ehhez McClelland munkatársaival egy interjúrendszert dolgozott ki a sikeres ember jellemzőinek meghatározására, ez a BEI (Behavioral Event Interview) viselkedésinterjú. McClelland abból indult ki, hogy úgy lehet leginkább előre jelezni, hogy ki, mikor mit fog tenni, ha megtudják, ki mit gondol és az milyen viselkedést indukál (Bajor és mtsai, 2001). Az ilyen módszerrel végzett kutatások vezettek a kompetencia meghatározásához, melyek később a különböző kompetenciamodellek, illetve kompetenciaprofilok megjelenését eredményezték. A kompetenciaprofil a hatékony teljesítményhez elengedhetetlen kompetenciák összefoglalása. A kompetenciaprofilok, illetve kompetenciamodellek hatékonyságának feltételei a pontosság, hitelesség, az elfogadhatóság, valamint az érthetőség, egyértelműség.

A kritikus esemény technika (CIT=Critical Incident Technique) módszerét elsősorban a munkakörök optimális feltételeinek vizsgálatára használták (Flanagan, 1954), a repertoártesztet (REP=Repertory Grid) pedig az amerikai kutatók sikeresen alkalmazták kompetenciák meghatározására, de a tréningek vizsgálatánál is jól lehetett használni a csapatépítéssel kapcsolatban (Szivák, 2003). Kompetenciaprofilok kialakítására alkalmas módszerek még:

- a DACUM (Developing a Curriculum),
- a szakértői csoportok,
- a felmérések, interjúk,

- a számítógépes szakértői rendszerek,
- a munka- és feladatelemzések és
- a direkt megfigyelések.

A napjainkban jellemző különböző „kognitív indíttatású” pedagógiai elképzelések középpontjában is a kompetens ember áll. A legújabb tanulásfelfogások célja Nahalka István (1998. 199. o.) szerint, hogy *„a képességek fejlesztése a hatékony, gazdag tartalmú, gazdag struktúrát formáló, értelmes tanulással elsajátított ismereteken, tudásterület-specifikus rendszereken alapuljon.”*

A csúcstechnikai fejlődés korának iskolával szembeni elvárásait jól összefoglalja Coombs *„Az oktatás világválsága”* című könyvében: *„Az oktatási rendszereken belül a hangsúlynak el kell tolnodnia. A jövőben nem annyira kiképzett embereket kell az oktatásnak produkálnia, mint inkább képezhető embereket, akik képesek tanulni, és hatékonyan alkalmazkodni egész életükben a folytonosan változó környezethez. De ha az oktatási rendszer maga nem alkalmazkodik a környezeti körülményekhez, hogyan várható, hogy alkalmazkodásra képes embereket produkáljon.”* (Coombs, 1971. 175. o.) Ezeknek az elvárásoknak leginkább a kompetenciaalapú oktatási rendszer felel meg, ami kifejezetten kedvez a gyakorlatorientált, a munka világa és az oktatás szereplőinek folyamatos együttműködésére építő módszereknek, illetve igényli az élethosszig tartó tanulást, az egyén kompetenciakészletének folyamatos fejlesztését, megújítását. Az iskolától tehát napjainkban olyan szakemberek képzését várják el a munkaadók, akik nyitott kompetenciarendszerrel rendelkeznek, tanulásra és rugalmas alkalmazkodásra képesek, jó problémamegoldó képességük van, reflektív és felelős magatartást mutatnak és motiváltak.

3.6 A 3. fejezet összefoglalása

A munkaerő tudományos alapú kiválasztására vonatkozó első módszerek mintegy kétszáz éve jelentek meg és azóta folyamatosan fejlődnek. Az egyes kiválasztási módszerek igazodtak az adott korszak emberképéhez, a munkáról alkotott uralkodó felfogásokhoz, valamint tükrözték az aktuális tanulásfelfogást is.

Az első, majd a második ipari forradalom időszakában az embert a gépekhez hasonlóan kezelték és megjelent a munkapszichológia mint tudományág. A cél az volt, hogy minden munkás számára megtalálják azt a munkafolyamatot, amelyet a leghatékonyabban tud elvégezni. A munkás azonban a munkafolyamatnak csak passzív elszenvedője volt, személyes érzései, munkáról alkotott felfogása nem játszottak szerepet a kiválasztásban.

A 20. század első felének paradigmája szerint a munkások hatékony munkavégzését az intelligenciájuk jelzi megfelelőképpen, azért a gazdaságban is elkezdtek alkalmazni az intelligenciateszteket a munkaerő kiválasztására. Mivel ezek csak kis arányban jelezték előre a beválást, idővel a személyiségtesztek kerültek előtérbe. Úgy vélték, ha valaki kialakult jellemmel rendelkezik, akkor viselkedése nem szituációfüggő, hanem minden élethelyzetben, így a munkahelyén is gyorsan és megbízhatóan tud döntéseket hozni, a megfelelő viselkedésmintát kiválasztani. A következő szakaszt a kiválasztási módszerek fejlődése során a motivált szakember képének megjelenése jelentette. A 20. század közepén uralkodó felfogás alapján az ember szociális lény, melynek céljai összefüggésbe hozhatóak a munkaszervezet céljaival. A cél az volt, hogy ez az összefüggés a lehető legnagyobb arányú legyen. Mivel azonban ez a módszer sem tudott kielégítő előrejelzést adni a munkaerő beválására vonatkozóan, a gazdaság új módszer kidolgozását igényelte. Ennek hatására kezdődtek el az első kompetencia-kutatások az Egyesült Államokban. A napjainkban használt kompetenciaalapú kiválasztási módszerek azt vizsgálják, hogy milyen képességek, készségek,

magatartási és viselkedési jegyek együttes megléte szükséges egy meghatározott feladat vagy feladatok hatékony és eredményes teljesítéséhez, illetve a munkavállaló milyen mértékben rendelkezik ezekkel a kompetenciákkal.

A fentiekben vázolt kiválasztási módszerekkel együtt alakultak át az egyes korszakok oktatási paradigmái is. A 19. századi tekintélyelvű, az ismétlés és begyakorlás módszereit előtérbe állító iskola után megjelentek a cselekvés pedagógiájára és a konstruktív tanulásszemléletre építő módszereket alkalmazók iskolák, míg eljutottunk napjaink kognitív indíttatású kompetencia-alapú oktatásáig, mely kifejezetten kedvez az oktatás és a munka világának együttműködésére alapozó gyakorlatorientált oktatási módszerek alkalmazásának.

4 A kompetencia

Az előző fejezetek alapján elmondhatjuk, hogy mind a gyakorlatorientált oktatás fogalmának meghatározásánál, mind pedig a munkahelyi bevételek vizsgálatok esetében a kompetencia alapvető fogalomként jelent meg. A 21. században ugyanis a gyakorlatorientált oktatás kompetencia-alapú oktatást jelent, a munkahelyi bevételeket pedig kompetencia-vizsgálatokkal próbálják meg előre jelezni. Így tehát magától értetődik a kérdés, hogy mi a kompetencia? Lehet-e, kell-e egyértelműen definiálni? Egymástól elkülöníthető képességek összességéről van szó, vagy egy szervezett rendszerről, mely egymással szorosan összefüggő komponensekből áll? Hogyan fejleszthetőek az adott szakma gyakorlatához kapcsolódó kompetenciák?

4.1 Kulcskvalifikáció, azaz a kompetencia fogalmának előzménye

A kompetencia fogalmának mintegy előzményeként említhető a Dieter Mertens által az 1970-es években bevezetett kulcskvalifikáció fogalma. Mertens kulcskvalifikáció alatt azokat a képzettségi jellemzőket értette, amelyek a szakmai ismeretek és egyéb készségek gyors elavulása ellenére is egy viszonylagos biztonságot nyújtanak a munkaerő-piaci kiszolgáltatottság ellen. A kulcskvalifikációkat Mertens három fő irány mentén rendszerezte:

- tartalmi elemek,
- szakmákat átfogó általános képességek
- információszerzési módok (*Mertens, 1974*).

A kulcskvalifikációk azonban csak látszólag helyettesítik a szakmai ismereteket és készségeket, valójában itt a szakmai tartalmak sajátos, viselkedésmintát nyújtó feldolgozási és tanulási módjáról van szó.

A kulcskvalifikáció fogalmát követte a kompetencia fogalmának megjelenése és elterjedése. A kompetencia a kulcskvalifikációnál átfogóbb jelentéssel bír, magában foglalja a személyes tulajdonságokat és jellemzőket is

(Balogh, 2006). Ha megvizsgáljuk a kompetencia fogalmának meghatározásait, megállapíthatjuk, hogy egyértelmű, általánosan elfogadott definícióval nem találkozunk, de az egyes meghatározásokat csoportosítani tudjuk. Alapvetően különbséget kell tennünk a szó hétköznapi, oktatáspolitikai, jogszabályi, pedagógiai-pszichológiai, illetve munkaerő-piaci használata között. Ez utóbbi négy esetben elmondhatjuk, hogy a definíciók tudományos relevanciával bírnak. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az elmúlt években, ahogy Kelemen Gyula (2004) is fogalmaz, egyre többen használják a kompetencia fogalmát minden kognitív jelenség megnevezésére.

4.2 A kompetencia fogalma

4.2.1 A kompetencia hétköznapi értelmezése

A kompetencia latin eredetű szó, jelentése: alkalmasság, ügyesség. Hétköznapi értelemben a hozzáértés szóval lehetne leginkább helyettesíteni. Ha azt mondjuk valakire, hogy kompetens, akkor általában arra gondolunk, az adott szituációban hozzáértő módon tud cselekedni, alkalmas adott feladat elvégzésére, vagy az ő hatáskörébe tartozik valami. Gyakran használják a kompetencia kifejezést a szakértés, hozzáértés szinonimájaként, illetve előfordulhat még ez a szó jogosultság értelemben is.

4.2.2 Pedagógiai-pszichológiai értelmezések

A Pedagógiai Lexikon (1997. II. kötet, 266. o.) szerint „*a kompetencia alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*”. A fogalmat általában Noam Chomsky generatív nyelvtani felfogásának nyelvi kompetencia értelmezéséig vezetik vissza. Chomsky a kognitív forradalom képviselőjeként abból indult ki, hogy a gyerekek általában nagyon könnyen sajátítanak el legalább egy nyelvet. Ez azonban véleménye szerint nem származhat csupán a tapasztalatukból, mivel a gyerekek nyelvi tudása és az

ennek alapjául szolgáló tapasztalatok között jelentős egyenlőtlenség van. Más szóval a tapasztalataink mellett a nyelv tudásának velünk született komponensei is vannak. Chomsky már az 1960-as években jelezte, hogy más területeken is hasonlóan lehetne alkalmazni a kompetencia fogalmát, mint ahogy ő azt a nyelvi kompetencia esetében tette (*Chomsky*, 1998). Az 1970-es években *Bruner* (1977) operatív intelligenciaként határozta meg, mely a „*mit*” egyszerű tudásán túl a „*hogyan*” tudását is magába foglalja. Véleménye szerint a kompetencia akcióra vonatkozik: a környezet megváltoztatására ugyanúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra.

A szélesebb körben alkalmazott kompetenciafogalom meghatározására csak az 1990-es években került sor, a fogalom elterjedése hazánkban is erre az időszakra tehető. Annak ellenére, hogy a kompetencia napjainkra a pedagógiai fejlesztések központi fogalmává vált, értelmezése a szakirodalomban nem egyértelmű, egyre többféle értelmezés lát napvilágot. A legtöbb definíció közös vonása, hogy a kompetenciát rendszerként értelmezik. Nagy József azt hangsúlyozza, hogy a kompetenciák olyan rendszert képeznek, mely magába foglalja az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, a tevékenységek megszervezését, végrehajtását és annak ellenőrzését (*Nagy*, 2000). Rókusfalvy Pál szintén rendszerként értelmezi a kompetenciát, mégpedig olyan rendszerként, mely személyiségfüggő (*Rókusfalvy*, 2001). Gergely József pedig arra is felhívja a figyelmet, hogy a humán tevékenységnek csak az egyik alkotóeleme a kompetencia, ami a tevékenységrendszeren belül, önmagában is szerveződő rendszer (*Gergely*, 2002). Falus Iván (1998, 2006) a kompetenciát pszichikus képződmények rendszereként határozza meg, amely magában foglalja az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s így lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.

A kompetencia fogalmának különböző meghatározásait Mihály Ildikó 4 fő csoportba sorolja.

1. Az első csoportba tartoznak azok a definíciók, melyek a legfontosabbnak tartott ún. kulcskompetenciákat emelik ki. Ezeket egyrészt a társadalom minden tagja számára szükségesnek, egyformán fontosnak kell tekinteni, másrészt különböző etikai, gazdasági és kulturális értékekhez lehet kapcsolni (Mihály, 2003). Egyes kutatók azonban megkérdőjelezik a kulcskompetenciák létjogosultságát, úgy vélik, hiba lenne a kulcskompetenciákat elkülöníthető, önmagukban is létező elemekként kezelni, mivel azok egy hierarchikusan szerveződő rendszer részei. Gergely Gyula például azt mondja, hogy maguk a kompetenciák sem léteznek materiálisan önmagukban és nem csupán önmagukban szerveződő rendszerek, hanem a kompetenciarendszer személyhez kötött, és egyrészt csak a tevékenységben vagy a cselekvésben válik érzékelhetővé, másrészt a tevékenységben megnyilvánuló kompetenciákat nevezhetjük meg, illeszthetjük rendszerbe és modellezhetjük (Gergely, 2004).

2. A második csoporthoz tartozó megközelítések különbséget tesznek az ún. generikus és a tantárgy-specifikus kompetenciák között. A generikus kompetenciák olyan általános, független, rugalmas és transzferzális kompetenciák, amelyek elsajátítása nem kötődik konkrét tantárgyhoz (pl. kommunikációs, problémamegoldó, tanulási készségek), míg a tantárgy-specifikus kompetenciákat valamely tantárgy tanulása során lehet elsajátítani (pl. zenei képességek, matematikai gondolkodás).

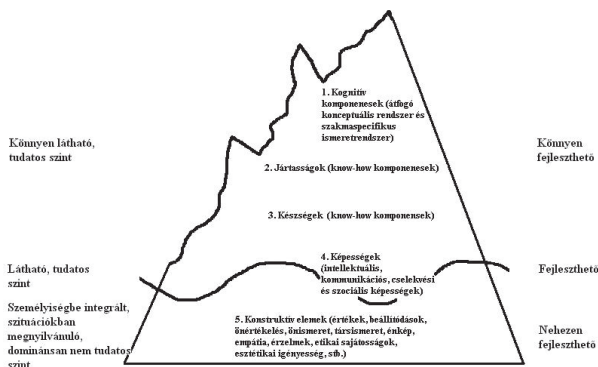
3. Mások véleménye szerint a kompetenciák egy olyan fogalomcsoportot alkotnak, melyek elemei a tudás, a készségek és az attitűdök.

4. Végül a negyedik csoportba sorolható definíciók szerint a kompetenciák négy kategóriába sorolhatók: elméleti, gyakorlati, általános és társadalmi kompetenciák (Mihály, 2003).

Az általunk vizsgált definíciók mindegyike kiemeli, hogy a kompetencia a szakmai és a magánéletben egyaránt fontos, hiszen lehetővé teszi a megfelelő cselekvésminta kiválasztását bármilyen szituációban. Továbbá az egyes

meghatározásokban közös, hogy a kompetenciát rendszerként fogják fel, melynek alapvetően hét összetevőjét említik.

- Kognitív komponensek (ismeretek, tudás): az egyén által megszerzett vagy megszerezhető ismeretek összessége.
- Jártasságok-készségek: az oktatás, képzés és egyéni tapasztalatszerzés által fejleszthető tudás, mely egy adott feladat vagy munka elvégzéséhez szükséges.
- Képességek: vagyis az egyén biológiai és pszichikus tulajdonságai, amelyek valamely tevékenység végzése során fejlődnek ki.
- Személyes értékek: mit tekint az egyén értéknek és mit nem.
- Attitűd: a közvetlen vagy közvetett tapasztalatok útján létrejövő érzelmi, viselkedési, szellemi beállítódást jelenti.
- Személyiségvonások: ide tartoznak az érzékszervi dimenziók (pl. látás, hallás, reakcióidő), a kognitív készségek (pl. gondolkodás, képzelet, emlékezet) és a pszicho-szociális tényezők (pl. önbizalom, önállóság, önértékelés, önzés).
- Motivációk: azaz a cselekvésre ösztönző hajtóerő.



1. ábra: A jéghegy modell

Forrás: Spencer, McClelland és Spencer (1990) nyomán saját szerkesztés

A felsorolt komponensek különböző szinteken helyezkednek el. Egy-máshoz való viszonyukat jól szemlélteti az 1. ábra. Ebből kiderül, hogy a kognitív

komponensek, a jártasságok és a készségek az egyén személyiségének jobban látható jellemzői, melyek a tanulási folyamatban viszonylag könnyen fejleszthetők. A képességek mint negyedik szint az előző három szint feltételeként szolgálnak, még ezek is formálhatók, alakíthatók egy általános szintig. A kompetencia-összetevők ötödik szintjét képező konstruktív elemek (személyes értékek, attitűd, személyiségvonások és motivációk) már a személyiség magvát képező jellemzők, melyek rejtettek és csak nagyon nehezen fejleszthetők.

4.2.3 Oktatáspolitikai használat

A kompetencia fogalma a pszichológiában gyökerezik, de gyors elterjedését, főleg az 1990-es évektől, elsősorban a tanügyi bürokráciának köszönheti (Sáska, 2006). Számos Európai Unió ajánlás, irányelv, határozat és munkaanyag foglalkozik a kompetenciákkal. Az Európai Unió egyes dokumentumaiban fellelhető kompetencia-értelmezések közös vonása, és ebben megegyezik a pedagógiai-pszichológiai megközelítésekkel, hogy a kompetenciát nem kizárólag a munkaerő-piac számára fontos tényezőként kezelik, hanem a teljes életvitelhez és a társadalmi előmenetelhez szükséges funkcióit is előtérbe állítják. Ennek megfelelően az európai gondolatmenet különbséget tesz a szakmai kompetenciák és a szociális kompetenciák között. Míg a szakmai kompetenciák a munkahelyi környezet igényeit szolgálják, addig a szociális kompetenciák az egyén társadalmi sikerességéhez, a társadalmi életben való konstruktív részvételéhez szükségesek. *„Az uralkodó felfogás szerint a kompetencia képesség, melynek birtokában az egyén alkalmassá válik a saját igényei és a szervezeti, közösségi elvárások kielégítésére, tevékenység ellátására. Az igényorientált európai kompetenciaértelmezések személyiségbeli, egyénre jellemző képességnek, adottságnak és beállítottságnak tekintik a kompetenciát.”* (Dara, Henczi és Szetei, 2006. 26. o.)

Az 1990-es években az OECD INES (International Indicators of Educational Systems) projektjének keretein belül a keresztntanrvi

kompetenciaterületekre vonatkozó elemzések kezdődtek. A vitáktól sem mentes projekt végén négy terület került a figyelem középpontjába:

- társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek,
- problémamegoldás,
- önismeret, énkép,
- kommunikáció.

Később (1997-2002) erre a projektre építve az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az Amerikai Egyesült Államok Oktatásstatisztikai Központja bonyolította le az ún. DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) programját, amely azt vizsgálta, hogy milyen kulcskompetenciák szükségesek az egyén sikeres életviteléhez és a jól működő társadalomhoz. A program értelmezésében a kompetencia több mint egyszerűen tudás vagy kognitív képességek egysége. A kompetencia egyben képesség is a komplex feladatok adott kontextusban való megoldására a különböző pszicho szociális eszközök alkalmazásával. Pszichoszociális eszköz alatt értik az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és értékeket (Vass, 2006). Ezzel egyfajta szabvány kialakítását kísérelték meg a kutatók, mely képes az Európai Unió valamennyi diákjának a teljesítményét mérni, illetve a szakképzettséget standardizálni. Az itt kidolgozott fogalom később a tanulói teljesítmények mérését szolgáló felmérések (pl. PISA) egységes értelmezési rendszereként jelenik meg. Ezt az egységet azonban nem a tartalmi objektivitás, hanem a bürokrácia teremtette meg (Sáska, 2006).

2008 áprilisában többéves előkészítő munka után fogadta el a Miniszterek Tanácsa és az Európai Parlament az élethosszig tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének (EKKR) létrehozásáról szóló ajánlást. Az ajánlás célja, hogy a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képesítési rendszerek, illetve képesítési keretrendszerek közötti jobb átjárhatóság, átválthatóság és hordozhatóság megteremtése révén ösztönzőleg hasson az egész életen át tartó tanulásra, továbbá biztosítsa a tanuló és munkavállaló egyén Unión belüli jobb mobilitását. Az EKKR leírja azokat a képzési kimeneteket, amelyek a

tanuló tanulási eredményeit tartalmazzák. A kimeneti szinteket az EKKR (2009) a tanulási eredmények három típusával írja le:

- tudás,
- készségek és képességek, illetve
- személyes és szakmai kompetenciák.

Az ajánlás kiemeli a kulcskompetenciák fontosságát, azaz javaslatot tesz olyan kompetenciák rendszerbe való beépítésére, amelyek szakmától függetlenül szükségesek az egyén sikeres életviteléhez.

4.2.4 Jogszabályokban megmutatkozó értelmezések

Magyarországon a Felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben a kompetencia a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összességét jelöli, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.

Két évvel később a Nemzeti Alaptantervben (NAT) egyik alapvető fogalmaként jelenik meg a kompetencia, illetve a kulcskompetencia. A NAT-ról szóló kormányrendelet alkalmazásának és a programfejlesztés gyakorlatának szótárában három értelmezést is találunk. Az első értelmezés szerint a kompetencia a komplex képességek, készségek és rutinok hierarchikusan felépített rendszere. A második értelmezésben valaki akkor kompetens valamilyen tevékenységgel összefüggésben, ha képes megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat. A harmadik értelmezés a kognitív pedagógiai szakirodalomban gyökerezik, ahol a kompetencia a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így könnyen és hatékonyan alkalmazható. Ebben az értelmezésben a kompetencia az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvényben is találkozunk a kompetencia fogalmával. Ezen törvény értelmezésében a kompetencia nem más, mint az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek az összessége.

2006-ban változott meg a szakképzés szereplőit érintő Országos Képzési Jegyzék (1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről (OKJ) és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről). Az új OKJ a kompetenciát a munkafeladat elvégzésére való alkalmasságként definiálja. Ennek során két dimenziót értelmez:

- feladatprofil – a munkakörhöz/ foglalkozáshoz kötődő elvégzendő feladatok listája,
- tulajdonságkompetencia-profil – a munkavállaló személyéhez kapcsolódó szükséges tulajdonságok.

Ez utóbbi azokat a kompetenciákat tartalmazza, melyek birtokában a munkavállaló képessé válik egy adott munkakör betöltésére, tevékenység ellátására. Az OKJ négy fő kompetenciakategóriát használ:

- szakmai kompetenciák,
- személyes kompetenciák,
- társas kompetenciák,
- módszerkompetenciák.

Látható, hogy az egyes jogszabályokban eltérő meghatározásokat használnak a kompetencia kapcsán, ami azonban közös ismérve ezeknek és ebben megegyeznek a pszichológiai-pedagógiai, valamint oktatáspolitikai felfogásokkal, hogy a kompetenciát rendszerként értelmezik, melynek minden esetben részei a használható tudás, a képességek, és a készségek. Az egyes értelmezésekben ugyanakkor ezek még kiegészülnek különböző egyéb komponensekkel, mint a rutin, a cselekvéshez való kötődés vagy a gyakorlati tapasztalat. A fogalom tartalma tehát a jogszabályokban is elég tág.

4.2.5 A kompetencia fogalmának értelmezései az emberi erőforrás gazdálkodás területén

A kompetencia a 20-21. század fordulóján az emberi erőforrás gazdálkodás területén is központi szerepet játszik. A kompetencia-alapú szakképzés megjelenéséhez és terjedéséhez is nagyban hozzájárult, hogy a munkaerő-piaci beválás vizsgálatának alapja napjainkban a kompetencia. A kompetencialapú szakképzési paradigma jelzi az oktatási rendszer munkaerő-piaci orientációját.

Az Üzleti fogalomtárban a következő meghatározást találjuk a kompetenciára: *„Azokat az alapvető személyes tulajdonságokat nevezzük kompetenciáknak, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartása alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt. Olyan alapvető személyiségjellemzők ezek, amelyek többféle munkahelyi szituációban, különféle feladatok során meghatározzák egy munkatárs teljesítményét.”* (Chikán és Wimmer, 2003. 91. o.) Ez a definíció a sikeres, eredményes munkavégzéshez kötve értelmezi a kompetenciát.

A 3. fejezetben már említett McClelland és kutatótársa Kemp úgy határozták meg a kompetenciát, hogy az a kiválóan teljesítők személyiségjellemzője. Az egyén azon tulajdonsága, mely elengedhetetlen egy munkakörben vagy egy adott szituációban nyújtott hatékony teljesítményhez. (Klemp és McClelland, 1986.) Hozzájuk hasonlóan, azaz az egyén hatékony és/ vagy kiváló teljesítményének kritériumát jelentő személyiségjellemzőként, határozták meg a kompetenciát Lyle és Signe Spencer (1993) is.

Klein Balázs és Klein Sándor a kompetenciát az egyes személyiségjellemzők fölé rendelt kategóriaként írja le, amely magába foglalja a szervező, a végrehajtó és az aktivitást ösztönző, szabályozó személyiségelemeket. A kompetencia szerintünk négy fő elemből áll: képesség,

személyiség, motiváció és tudás (Klein és Klein, 2006). Vannak, akik a kompetenciákat az egyén olyan jellemzőinek tekintik, amelyek hozzáértést, alkalmazható tudást és konstruktív magatartást biztosítanak a munkahelyi, tanulási vagy társadalmi tevékenység gyakorlásához. A kompetencia elemeit két fő csoportba sorolják. Az egyik csoportot a sikeres szakemberre jellemző teljesítményképes, alkalmazható sajátosságok alkotják, a másikba pedig azok a személyiségjegyek tartoznak, amelyek az egyént nem csupán jó „szakemberré”, hanem „jó emberré” is teszik (Dara, Henczi és Szetei, 2006). Egy hasonló értelmezésben „a kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását.” (Henczi és Zöllei, 2007. 16. o.)

Ez utóbbi megfogalmazások a kompetenciát az emberi erőforrás gazdálkodás szempontjából értelmezik. A kompetencia ebben a megközelítésben biztosítja, hogy a tanulási folyamat eredményeit az egyén eredményesen használja munkája során, azokat adaptálni tudja a különböző élethelyzetekbe, továbbá képes legyen időről időre megújítani. Közös ismérve ezeknek a meghatározásoknak, hogy a kompetencia az eredményes munkavégzés feltételeként jelenik meg, de mindegyik kiemeli, hogy a szakmai sikeresség mellett a kompetencia a magánéleti sikerességhez is hozzájárul.

4.3 A kompetenciák csoportosítása

4.3.1 Alapkompetenciák

Az alapkompetenciák csoportjába azok a kompetenciák sorolhatók, melyek megalapozzák a magasabb szintű kulcs- illetve szakma-specifikus kompetenciákat, és képessé teszik az egyént arra, hogy kialakítsa ismeretrendszerét és morális normaismeretét. Ha az alapkompetenciák egy

egyénnél nem fejlődnek ki megfelelő szinten, akkor nem alakulhatnak ki a jártasságok és készségek, illetve a motivációs személyiségkomponensek. Az alapkompenciák hiányában az egyén nem lesz képes szakmát szerezni, a társadalom konstruktív tagjává válni.

A szakirodalom a következő kompetenciákat sorolja az alapkompenciák közé:

- írás,
- olvasás,
- számolás,
- és a 21. században már az e-kompetencia is.

Ez utóbbi, azaz az információs és kommunikációs technikák és technológiák alapszintű ismeretét, megértését és kezelését foglalja magában. Az e-kompetencia birtoklása nélkül a 21. században már a többi alapkompencia sem fejleszthető, de ez a kompetencia nélkülözhetetlen az eredményes és fenntartható munkavégzéshez is. Az e-kompetenciát a kulcskompetenciák között is számon tartják, de ott már magasabb szinten.

Vannak olyan meghatározások, amelyek a fentiekén kívül az alapkompenciák közé sorolják az önbecsülést és az önbizalmat is (*Dara, Henczi és Szeteci*, 2006).

4.3.2 Kulcskompetenciák

A kulcskompetencia fogalma az 1970-es évekre vezethető vissza és a már korábban említett Dieter Mertens munkapedagógus nevéhez fűződik. Ő azokat a személyiségjellemzőket nevezte kulcskvalifikációknak, amelyek szakmától függetlenül mindenki számára szükségesek a munka világában és a közösségi életvitel különböző területein egyaránt. Az 1980-as évek végére a kulcskvalifikáció fogalmából fejlődött ki a kulcskompetencia meghatározása. A kulcskompetenciát a legtöbb kutató az ismeretek, képességek, készségek és attitűdök transzferábilis és többfunkciós egységeként definiálja. A kulcskompetenciák tehát transzferábilisak, mivel egyik helyzetből a másikba átvihetők, továbbá többfunkciósak is egyben, mert egyszerre több különböző cél elérése, feladat elvégzése és probléma megoldása érdekében aktiválhatók.

A kulcskompetenciák ösztönzik az egyént az élethosszig tartó tanulásra, a szociálisan értékes és eredményes karriercélok megvalósítására, a munka, a munkahely és a közösség megbecsülésére valamint fejlesztésére. A kulcskompetenciákkal rendelkeznie kell az egyénnek ahhoz, hogy megvalósítsa önmagát, be tudjon illeszkedni a társadalomba és egyáltalán ahhoz, hogy foglalkoztatható legyen (*Mertens*, 1992).

Az Európai Unió 2001-ben szakértői csoportot hozott létre, hogy állapítsa meg azoknak a kulcskompetenciáknak a körét, melyeket érdemes tagországaiban a tantervekbe jobban beépíteni, illetve azokat egy egész életen át tanulni és fenntartani. A munkacsoport egy nyolc kulcskompetenciát tartalmazó keretrendszert dolgozott ki, és meghatározta az egyes kulcskompetenciákhoz tartozó ismereteket, készségeket és attitűdöket. A munkacsoport által meghatározott kulcskompetenciák, melyeket az egész életen Európai Képesítési Keretrendszer (2009) tartalmaz, a következők:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák,
- digitális kompetencia,
- a tanulás tanulása,
- személyközi és állampolgári kompetenciák,
- vállalkozói kompetencia,
- kulturális kompetencia.

4.3.3 Szakma-specifikus kompetenciák

A szakmai kompetenciák a szükséges munkatevékenységek kívánt szintű ellátását, az egzisztencia megalapozását, a munkaadói követelmények teljesítését biztosítják. Funkciójuk, hogy lehetővé tegyék a konkrét tevékenység eredményes gyakorlását. Ezek a kompetenciák képezik az alapját az egyén sikeres munkahelyi fellépésének, a kitűzött teljesítménykritériumok elérésének.

A szakmai kompetenciákat két csoportra szokás bontani:

- ismeretrendszer (kognitív kompetenciaelemek), mely kiterjed az elmélet megértésére és alkalmazására,
- a képességekre épülő jártasságok, készségek (a know-how kompetenciakomponensei), melyek egy konkrét aktivitás elvégzéséhez szükségesek (Dara, Henczi és Szetei, 2006).

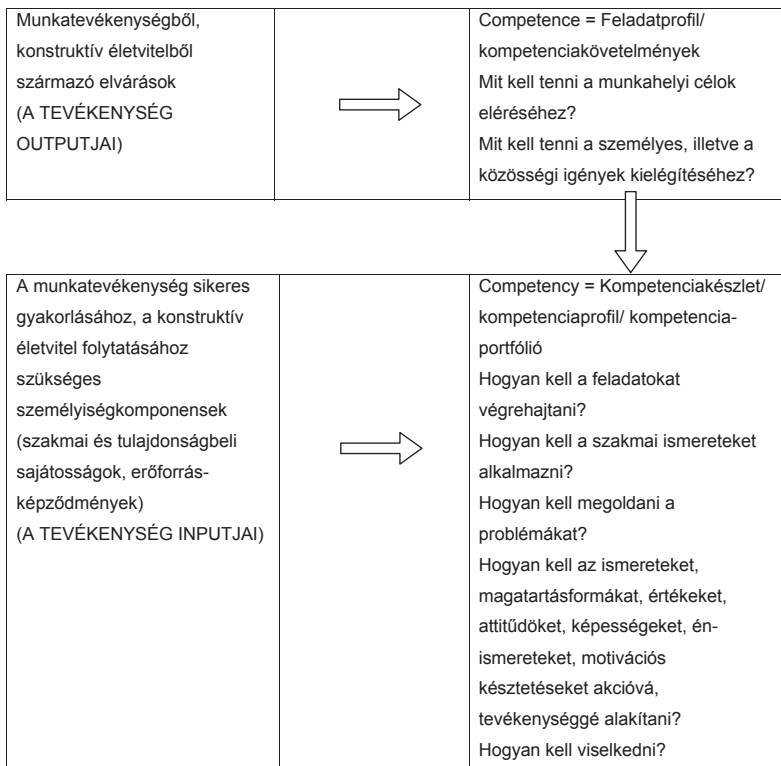
4.4 A kompetencia fogalmának kettős dimenziója

A kompetencia kettős dimenzióval rendelkező fogalom. Az angol nyelvű szakirodalomban jól érzékelhető a kompetencia kettős kötődése, hiszen két szót is használnak a kompetenciára:

- competence = kompetenciakövetelmények – összefüggnek a munkatevékenység ellátásával, annak eredményeivel, illetve az életvitel alakításával,
- competency = kompetenciakészlet – az adott személyhez köthető tulajdonságjellemzők összefüggő halmaza. (Guthrie, 2009)

A fogalom kettős értelmezésére utal az 1. Nemzeti Fejlesztési Terv 3.2.1-es elemének végrehajtásáról szóló része is. „...A kompetenciák mint az ember cselekvésre való képességei kétféle szempont alapján definiálhatók. Az egyik forrás az eredet, azaz a cselekvő személy sajátosságaként, tulajdonságaként határozza meg, a másik a szemlélet, a cselekvés eredménye, produktuma, a személy megnyilvánulása, teljesítménye felől. ... Az NFT 3.2.1-komponensének végrehajtása során feltétlenül szükséges a kompetencia fogalmának egy ehhez hasonló kettős értelmezését alkalmazni, amely kezdettől fogva koherens a jelenleg folyó más fejlesztésekkel, és illeszkedik valamennyi oktatási terület, valamint a munka világa, a foglalkoztatás, gazdaság és kultúra területein szokásos fogalomhasználathoz.” (Henczi és Zöllei, 2007. 150. o.)

A kompetencia kettős orientációját szemlélteti a 2. ábra.



2. ábra: A kompetencia kettős orientációja

Forrás: Henczi-Zöllei, 2007.149. o.

A hazai pedagógiai szakirodalom, illetve a legtöbb jogszabály a kompetenciakövetelmények értelemben használja a fogalmat, míg a szakképzéssel kapcsolatos fejlesztések során inkább a kompetenciakészlet értelmezést alkalmazzák.

A kompetenciakövetelményeket (competence) a munkatevékenységből, továbbá a konstruktív életvitelből származó elvárások alkotják. A kompetenciakövetelmények a munka világában és a társadalmi környezetben a „Mit kell tenni?” kérdésre adott válaszok formájában fogalmazódnak meg. A kompetenciakészlet személyorientált, meghatározza az egyén viselkedését. A munkatevékenység sikeres gyakorlásához és a konstruktív életvitelhez szükséges személyiségjegyek halmaza, melyeket elsősorban a „Hogyan?“, esetleg a „Hol?“, „Mivel?” és „Mikor?” kérdésekre adott válaszok alkotnak.

4.5 Hagyományos, kompetencia-alapú és teljesítményalapú képzési modellek

A hagyományos oktatási rendszerben a fejlődés mértékegysége az eltelt idő, a képzési cél pedig a szakmai hagyományokon és értékeken alapuló elméletből származik. A tradicionális képzési modellben központi szerepe van az áthagyományozandó értékek és normák kitűzésének. A képzés alapját a tantárgyi struktúra adja. Az egyes szakmaterületeket reprezentáló programok egymástól különálló egységek. A programok közötti átjárás nehezen megvalósítható. A hagyományos képzési modell inkább tanárközpontú rendszer.

A kompetenciaalapú modellben a fejlődést az előre meghatározott tudásanyagok és készségek alapos ismeretén tudjuk lemérni. A kompetenciaalapú képzés ellentétben a hagyományos modellel tanuló-/hallgató-orientált. A képzési célt a gyakorlatból származtatják, az összefüggő képzési tartalmakat pedig modulokba szervezik. Ez biztosítja az átjárhatóságot az egyes képzések között, illetve ezzel elkerülhetőek a tartalmi átfedésekből adódó anomáliák, hiszen ha egy modul több képzés része is, akkor nem kell csak egyszer elvégezni. Ebben a modellben maximálisan kihasználhatók a különböző szakmák közös tartalmából származó előnyök. Mivel a tanulás közvetlenül a munkakövetelményekre épül, nagyobb szerephez jut a gyakorlati alkalmazás, a teljesítmény, a képzésben növekszik a gyakorlatorientált

módszerek, illetve a szakmai gyakorlat jelentősége. A munkatevékenységen alapuló értékelés egységekre osztottan történik. Ezek az egységek az adott szakmai terület egy-egy feladatcsoportját reprezentálják. Az egységek külön-külön értékelhetők, ez lehetővé teszi a kreditrendszer létrehozását. Ez a struktúra kedvez a moduláris rendszerű kurzusok létrehozásának. A kompetenciaalapú modell esetében egyetlen követelmény, hogy az előírt standardok elsajátíthatóak legyenek. Nincsenek tehát központilag meghatározott tantervek, időkorlátok, követelmények, módszerek, hanem a képző intézményeknek nagyfokú szabadsága van tanulási programok kidolgozásában. Ily módon az iskolák maximálisan ki tudják használni a rendelkezésre álló anyagi és emberi erőforrásaikat, a tanulók/ hallgatók pedig a számukra legmegfelelőbb módon és ütemben tudnak tanulni (*Kelemen*, 2004).

A kompetenciaalapú programoknak 5 fő jellemzője van.

- Az elérendő kompetenciákat alaposan meg kell vizsgálni és egyértelműen meg kell határozni, továbbá előre publikussá kell tenni.
- Az értékelés kritériumrendszerét szintén előre és világosan ki kell dolgozni, valamint közzé kell tenni.
- Az oktatási programnak biztosítania kell az egyéni fejlődést és az előre meghatározott kompetenciák mindegyikének értékelését.
- Az értékelésnél figyelembe kell ugyan venni a résztvevők egyedi tudását és attitűdjeit, de mindenképp meg kell követelni a kompetencia tényleges teljesítését.
- A résztvevők a program során a saját tempójukban fejlődnek és tesznek bizonyosságot a kompetencia elsajátításáról (*Foyster*, 1990).

A kompetenciaalapú képzések fő előnye a hagyományos képzéssel szemben, hogy a figyelem a résztvevők sikereire fókuszál (*Kelemen*, 2004). A képzés során a tanulók/ hallgatók a munkaerőpiac által valóban elvárt kompetenciákat sajátítanak el oly módon, hogy közben egyre magabiztosabbá válnak, és alapos tudásra tesznek szert. A tanári szerep átalakul, nem csupán információátadóként, sokkal inkább a tanulás segítőjeként, tanácsadóként, koordinátorként vesz részt a tanulási folyamatban. Az alkalmazott módszerek között háttérbe szorul az előadás, és előtérbe kerülnek az egyéni, illetve

kiscsoportos munkaformák. Sokkal több idő jut az egyes tanulók/ hallgatók teljesítményének értékelésére. Természetesen, mint mindennek, a kompetenciaalapú képzésnek is megvannak a hátrányai, veszélyei. Kelemen Gyula szerint előfordulhat ugyanis, hogy a tanárok megfelelő felkészítése nélkül a kompetenciaalapú képzésben oktató tanárok fokozatosan visszakерülnek a hagyományos módszerrel oktató tanár szerepébe. Ha nem szentelünk kellő figyelmet az elvárt kompetenciák beazonosításának, akkor az erre épülő kurzus sem lesz elég hatékony (Kelemen, 2002).

Az utóbbi években bővült a kompetenciaalapú képzési modell fogalmának jelentéstartalma, illetve még általánosabb formát öltött, így alakult ki a teljesítmény- vagy eredményalapú modell (Performance/ Outcomes-Based Model). A teljesítményalapú felfogás alapján minden strukturált tanulási formát definiálhatunk az elvárt eredményekre alapozva. A kimeneti követelmények kompetenciák, készségek, ismeretek vagy kognitív folyamatok formájában jelennek meg. A teljesítményalapú modellben a képzés fogalma nem jelent mást mint az elvárt eredmények és a siker kritériumainak világos megfogalmazását, valamint ezek teljesítésének értékelését. Ez a megközelítés támogatja az egyénre szabott tanulást, illetve a társadalmi igényekhez jobban alkalmazkodóvá, költségghatékonyabbá és elérhetőbbé teszi a tanulást és a teljesítmény elismerését. (Falus és Kimmel, 2004; Kelemen, 2004)

4.6 A kompetenciák kialakításának gyakorlati módszerei a humán erőforrás fejlesztés területén

A kompetencia olyan konkrét tudás, mely magában foglalja az adott szituációban való cselekvéshez szükséges elméleti, gyakorlati és viselkedésbeli jegyeket. A kompetencia kialakításához az emberi erőforrás fejlesztés területén több módszertani eljárást is létrehoztak. A két legelterjedtebb eljárás:

- DACUM = Developing a Curriculum (tananyagfejlesztés) és az arra épülő SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development = Rendszerorientált tananyag- és képzési programfejlesztés) valamint a

- SAT = Systematic Approach to Training (Szisztematikus Megközelítésű Képzési Rendszer).

Mivel a két módszer sok szempontból hasonló egymáshoz, illetve az értekezés empirikus részében, valamint a módszertani kísérlet során a DACUM módszert alkalmaztam, ezt mutatom be részletesen.

A DACUM-módszer központi eleme a kompetencia. Ez a módszer kifejezetten gyors, olcsó és eredményes, ha egy munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat akarunk meghatározni. A DACUM módszer alkalmazása, ahogy a nevében is szerepel, segíti a kompetenciaalapú tananyagfejlesztést. A DACUM módszert az 1960-as években az Egyesült Államokban dolgozták ki, Magyarországon a rendszerváltást követő években vált ismertté. A módszer elsősorban a munkafolyamatra fókuszál, csoportmunkán alapszik és célja a foglalkozás tevékenység- és kompetenciakészletének feltárása. A DACUM-módszer eredményeire támaszkodva lehet a kompetenciafejlesztés folyamatának fázisait kidolgozni:

- kompetenciafejlesztést szolgáló tartalom meghatározása,
- programfejlesztés,
- képzés szervezése,
- értékelés,
- standardizálás,
- korrekció.

Ezt a módszert különböző feladatok megoldására alkalmazhatjuk, mint például

- munkaköri leírás összeállítása,
- szakterület-elemzés,
- foglalkozáselemzések készítése,
- folyamat-elemzés,
- munkakörelemzés,
- tartalom- és tananyagfejlesztés,
- oktatási módszerek fejlesztése,
- képzési programok fejlesztése.

Az eljárás középpontjában olyan dolgozók állnak, akik az adott területen eredményes munkát végeznek. Az ő segítségükkel lehet meghatározni a feladatcsoportokat, azon belül a sikeresen teljesítő dolgozó feladatait, az alapvető ismereteket, készségeket, az elvárt magatartásformákat, a szükséges eszközöket és anyagokat, továbbá a szakma jövőbeli változási irányait (*Henczi és Zöllei*, 2007). Mindezek ismeretében lehetőség nyílik egy adott szakterületre vonatkozóan egy ún. kompetenciaprofil kialakítására. A kompetenciaprofil egy olyan lista, mely a szakterületen elvárt kompetenciákat tartalmazza. A kompetenciaprofil több szempontból is hasznos:

- támpontként szolgálhat a szakképző intézmények számára, hogy mely kompetenciák fejlesztésére kell hangsúlyt fektetniük a képzés során,
- a kiválasztásban könnyen megállapíthatóvá válik, hogy egy adott munkakörre jelentkező személy rendelkezik-e az elvárt kompetenciaelemekkel,
- megkönnyíti az adott munkakörben dolgozók értékelését.

A DACUM módszer három alappillére épül, melyek a következők:

1. A hozzáértő dolgozók mindenkinél pontosabban meg tudják határozni saját munkakörüket és az ott elvárt kompetenciákat, hiszen nagy tapasztalattal és szakértelemmel rendelkeznek a munkakörükre vonatkozóan.
2. A munkaköröket akkor lehet a leghatékonyabban definiálni, ha meghatározzák a hozzáértő dolgozók által végzett feladatokat. Ha tudjuk, hogy a hozzáértő dolgozó mit csinál a munkája során, akkor meg tudjuk határozni azokat a kompetenciákat is, melyek fejlesztésére szükség van a képzés során. Lényeges, hogy egy munkakör sikeres ellátásához nem elég az optimális tárgyi feltételek megléte, a részletes elméleti ismeret és a pozitív hozzáállás, hanem számtalan egyéb kompetenciaelem megléte szükséges.
3. A munkatevékenység elvégzéséhez megfelelő személyes erőforrás-képződményekre és eszközökre van szükség. A munkakörre koncentrálni meg kell állapítani azokat a szakmai és

tulajdonságkompetenciákat, illetve eszközöket is, amelyek a munkaköri feladatok sikeres teljesítéséhez szükségesek.

A DACUM-módszer során megállapítják a munkakörhöz/munkatevékenységhez tartozó feladatcsoportokat, majd a feladatcsoporton belüli feladatokat. A feladatok a munkakör konkrét értelmes munkaegységei. Például a gazdálkodás és menedzsment szakos alapképzésben végzett pályakezdők esetében az értékesítő munkakörhöz tartozik a vevőkkel való kapcsolattartás feladatcsoport, amely a következő feladatokat foglalja magában:

- potenciális vevők felkutatása,
- ajánlatkérések megválaszolása,
- információ nyújtása telefonon, e-mailben, levélben,
- a rendelések fogadása és visszaigazolása,
- a kiszállítás megszervezése,
- számla kiállítás,
- reklamációk kezelése.

Az egyes feladatokhoz kapcsolódóan az ún. feladatprofil-sablonban kerülnek rögzítésre a kompetencia követelmények. A módszer alkalmazásának eredményeként rendelkezésre állnak a munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciaelemek.

A DACUM módszer alkalmas a kompetenciaalapú tananyagfejlesztésre. Segítségével megállapíthatjuk egy adott szakmára vonatkozóan azokat a kompetenciaelemeket, melyek szükségesek a szakma sikeres gyakorlásához. Ha rendelkezünk a szakma kompetenciaprofiljával, akkor arra alapozva a SCID eljárással kidolgozhatók olyan módszerek és tananyagok, melyek a szaktudás mellett az elvárt kompetenciaelemek fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A cél az, hogy a munkaerő-piacra kikerülő fiatal pályakezdő diplomások minél nagyobb arányban rendelkezzenek az elvárt kompetenciákkal. A DACUM módszerre alapozott oktatást a tanulóközpontúság valamint a kompetenciaalapú felfogás jellemzi és lényeges ismérve a kimenetközpontú szabályozás. A DACUM módszerre épülő kompetenciaalapú képzéshez jól illeszkedik a moduláris

képzési program és az ehhez kapcsolódó összefoglaló értékelés, a munkaformák és -módszerek széles választéka, az elméleti ismereteket elmélyítő gyakorlatorientált vagy gyakorlati képzés. Általuk a tanári szerepfelfogás, a tanár a képzési folyamat során tanácsadói, mentori szerepben működik és nem elsősorban ismeretátadóként (*Gubán, 2005*). A kompetenciaalapú képzések jellemzőit Benedek András (2003) az alábbiakban foglalja össze:

- a kimenet-szabályozásnak megfelelő világos és egyértelmű kompetenciakövetelmények,
- a részteljesítményeket is mérő formatív értékelés,
- modularizált képzési program,
- egyéni haladás lehetősége,
- tudatos, változatos és a képzési céllal koherens módszerhasználat,
- a kompetenciafejlesztéshez szükséges gyakorlatorientált, vagy gyakorlati tevékenység biztosítása,
- rugalmas képzési folyamat,
- támogató, tanulást segítő, motiváló oktatói szerepek kialakítása,
- egyértelmű értékelési szempontok létrehozása,
- a kompetenciakövetelményekkel adekvát vizsgakövetelmények alkalmazása.

4.7 A kompetenciák standardizálhatóságának problematikája

A DACUM és SCID módszerek, illetve más kompetenciaalapú képzések lényeges eredménye lehet a kompetenciák standardizálása és a kompetenciafejlesztési követelményrendszer részletes kidolgozása. Ennek során a kompetenciákat olyan atomisztikus elemekké bontják, amelyek a kompetenciák résztulajdonságait tartalmazzák és annak egységnyi mérhető részei. Ezeket a méréselméletnek és a minőségbiztosításnak megfelelően bemérik és folyamatosan frissítik, azaz standardizálják. A beválási tapasztalatok alapján később természetesen lehetőség van a korrekcióra (*Bárdos, 2002; Kelemen, 2004; Falus, 2006*).

A standardok a képzés kimeneti követelményeinek a kompetenciaalapú rendszerét jelentik. A standardok tartalmazzák az adott szakterületen elvárt kompetenciákat és azok szintjeit, lehetővé teszik az egyén kompetenciakészletének objektív, érvényes és megbízható mérését, megfelelő információt nyújt a képzési program összeállításához, továbbá világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható odaítéléséhez függetlenül attól, hogy valaki mely képző intézményben szerezte tudását. A standard tehát egy adott szakterület megkövetelt és szabványos mértéke, melyhez egy elvárt szint párosítható. Egy olyan nyilvános dokumentum, amely tartalmazza a szakma gyakorlásához szükséges ismereteket, jártasságokat, készségeket, attitűdöket, nézeteket, magatartásbeli személyiségjegyeket és a kompetenciafejlesztés terepeinek leírását (Bárdos, 2002; Falus és Kimmel, 2004; Henczi és Zöllei, 2007).

A standardokkal szembeni elvárásokat Kelemen Gyula az alábbiakban összegzi:

- A standardok legyenek világosak, konkrétak, áttekinthetők, mérhetők és álljanak összhangban a tantervekkel.
- A standardok összeállítása során meg kell jeleníteni mindazokat a tudáselemeket, melyek az adott alaptantárgyra érvényesek.
- Ugyanakkor a standard ne legyen maximalista. Adjon támpontot arra vonatkozóan, hogy adott tudásszinten mi fontos és mi kevésbé fontos.
- A standard ne fogalmazzon meg a tanulás folyamatára vagy a diák attitűdjére vonatkozó követelményeket.
- Maguk a standardok ne legyenek interdiszciplinárisak.
- A standard fejezze ki a tudástartalmat, a fejlesztendő készségeket és képességeket, vagyis adjon útmutatást az ismeretek felhasználásának módjára vonatkozóan.
- A standardok vegyék figyelembe az adott korosztály adott szintjének megfelelő sajátosságait.
- A standardok vegyék figyelembe a társadalmi és gazdasági elvárásokat, normákat.

- A standard indirekt módon segítse elő az önálló és önszabályzó tanulási folyamat kialakítását.
- A standardot konkrétan, részleteiben kell meghatározni, elhelyezve a tantárgy tartalmi összefüggéseiben. A jó standard a tanár számára is valódi célokat tűz ki és útmutatást ad.
- A standard támogassa a kompetenciafejlesztést támogató modern tanulási környezet kialakítását.

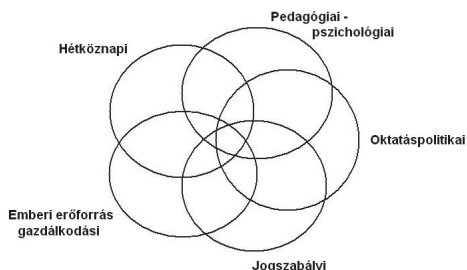
A standardok alkalmasak továbbá arra, hogy a korábban jellemző szembenállást a tantárgyi rendszerű, illetve kompetenciaalapú képzések között oldják, mivel minőségi alapkövetelményként fogalmazzák meg mindkettő legfőbb értékeit (*Kelemen*, 2004). Ez azzal is összefüggésben áll, hogy napjaink oktatásszervezőinek minél nagyobb mértékben figyelembe kell vennie a hallgatók/ tanulókat, továbbá a munkaadók igényeit.

4.8 A 4. fejezet összefoglalása

Összefoglalva megállapítható, hogy a kompetenciára nincs egységes, globálisan elfogadott definíció, ugyanakkor az egyes értelmezések között jelentős különbségek nincsenek. Attól függően, hogy milyen megközelítésben értelmezik a kompetencia fogalmát, a definíciókat öt nagyobb csoportba sorolhatjuk:

- hétköznapi jelentéstartalom,
- pedagógiai-pszichológiai megközelítés,
- oktatáspolitikai használat,
- jogszabályi értelmezés,
- humán erőforrás gazdálkodás területén használt definíciók.

Az egyes értelmezések között átfedések vannak, azok egymástól egyértelműen nem elhatárolhatók. A megközelítések csoportosítását szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra: A kompetencia-értelmezések különböző megközelítései

Az egyes kompetencia-meghatározások legfontosabb elemeit foglalja össze az 1. táblázat. Minden definíció kiemeli, hogy a kompetencia a „Mit?” és a „Hogyan?” tudását tartalmazó rendszer, mely az egyéni és munkahelyi sikerességhez egyaránt elengedhetetlen. A pedagógiai-pszichológiai megközelítéseknel megoszlanak a vélemények a kulskompetenciák kérdésében. A legtöbb kutató elfogadja a kulskompetenciák létét, vannak azonban, akik tagadják őket. Az egyes kompetencia-definíciókat vizsgálva azt is megállapítottuk, hogy a legrészletesebb meghatározások a pedagógia-pszichológia és az emberi erőforrás gazdálkodás területén születtek.

Megközelítések	Definíció-elemek					
Hétköznapi	"Mit?" és "Hogyan?" tudása, alkalmasság, ügyesség, hozzáértés	rendszer, melynek elemei: ismeretek, jártasságok, képességek, készségek, konstruktív elemek	kiemelik, hogy a kompetencia a szakmai és a társadalmi sikerességhez egyaránt fontos	kulcs-kompetenciák tagadása		
Pedagógiai-pszichológiai						
Oktatás-politikai				kulcs-kompetenciák hangsúlyozása	tudás, melyet természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén sajátítunk el	a kiváló munkatelés/ítmény kritériuma
Jogsabályi						
Humán erőforrás gazdálkodás						

1. táblázat: Az egyes definíció elemek megjelenése a különböző kompetencia-meghatározásokban

Értelmezésünkben a kompetencia mindazoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, személyiségbeli komponenseknek és szociális kapcsolatoknak a rendszere, amelyek birtokában az egyén megfelelő motiváció esetén képes az eredményes cselekvésre, tevékenységre a magánéletében és a munkahelyi környezetben egyaránt.

A kompetenciákat alapvetően három fő csoportba soroljuk. Az alapkompenciák (írás, olvasás, számolás, e-kompetencia) a magasabb rendű kulcs- és szakma-specifikus kompetenciák kialakításához elengedhetetlen kompetenciák. A kulcskompetenciák körébe azok a kompetenciák tartoznak, melyekre minden egyénnek szüksége van az önmegvalósításhoz, a fejlődéshez, a beilleszkedéshez és a munkavállaláshoz. A szakmai-specifikus kompetenciák adott munkatevékenység elvárt szintű ellátását teszik lehetővé.

A diszciplinárisan szervezett hagyományos képzési modellel ellentétben a kompetenciaalapú képzési modellben a fejlődést az előre meghatározott tudásanyagok és készségek ismeretén tudjuk mérni és nem az eltelt időn. Ezek a képzések már nem tanár, hanem tanuló-centrikusak, valamint biztosítják az egyes képzések közötti átjárhatóságot. A kompetenciaalapú képzés jelentéstartalma az utóbbi időben bővült, így alakult ki az eredményalapú képzési modell, melynek lényege, hogy minden strukturált tanulási forma definiálható a kimeneti követelményekre alapozva.

A kompetenciák kialakítására a humán erőforrás fejlesztés területén több módszert is kidolgoztak. Ezen eljárások lényege, hogy meghatározzák az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat, majd az eredményekre alapozva dolgozzák ki a kompetenciaalapú képzési programot. A módszerek, illetve az így kidolgozott képzések eredménye lehet a kompetenciák standardizálása, azaz adott képzés kimeneti követelményeinek kompetencia-rendszerű meghatározása. A standardok lehetővé teszik, hogy a képzésbe beépüljenek a munkaerő-piac által megfogalmazott kompetencia-igények.

Empirikus kutatás

5 Munkaerő-piaci kompetencia-igény felmérés az Egri Kistérségben

Az elméleti fejezetek alapján elmondhatjuk, hogy egyrészt a gyakorlatorientált oktatás fogalma napjainkban kompetenciák mentén körvonalazódik, másrészt a munkaerőpiac elvárásait szintén kompetenciák alapján, ún. kompetenciaprofilok formájában fogalmazza meg. Kérdés azonban, hogy ezeket a munkaerő-piaci elvárásokat hogyan veszi figyelembe a felsőfokú szakmai képzés? Folyik-e rendszeres felmérés a munkaadók kompetencia-elvárásaira vonatkozóan? Ha igen, ezeket az eredményeket lefordítják-e az oktatás nyelvére, azaz a szakképzés során fejlesztik-e a tanulóknak az elvárt kompetenciákat? Eléggő felkészültek-e a tanárok ahhoz, hogy ezt a kompetenciafejlesztést hatékonyan végezzék? Empirikus kutatásaim során ezekre a kérdésekre kerestem a választ.

5.1 A kutatás problémafelvetése

A felsőoktatás feladata, hogy a hallgatókat, azaz a potenciális munkaerőt felkészítse a munkaerő-piaci kihívásokra, belőlük olyan munkavállalókat képezzen, akik megfelelnek a munkaadók elvárásainak. Ez az érdeke magának a képzésben résztvevőnek, hiszen ezáltal eredményesen tud munkát vállalni, de a munkaadók szintén érdekeltek ebben, mert így a szakképzett munkást külön továbbképzés vagy betanítás nélkül tudják alkalmazni. Ezt kell szem előtt tartania a kormánynak is, hiszen a gazdaság fejlődése vagy a munkanélküliség alakulása szempontjából nem éréktelen, hogy a felsőoktatásból kikerülő pályakezdők mennyi idő alatt és hol találjanak munkát, a szakmájukban tudnak-e elhelyezkedni, illetve mennyi ideig maradnak meg munkahelyükön az elhelyezkedésük után. Az állam ezenkívül mint munkaadó is érdekel a megfelelő kompetenciakészlettel rendelkező szakemberek képzésében. Annak ellenére, hogy ezt minden szereplő így látja, mégis a valóság nem, vagy legalábbis nem mindig ezt támasztja alá. A hallgatók túlterheltségre panaszkodnak, úgy vélik óriási mennyiségű tananyagot kell

elsajátítaniuk, melynek nagy része felesleges és túlságosan elméleti. A cégek sorozatosan indítanak képzéseket, továbbképzéseket, különböző tréningeket dolgozóik számára, ami azt mutatja, munkavállalók nem felelnek meg teljes egészében az elvárásoknak. Ha a Heves megyére vonatkozó statisztikai adatokat megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a diplomás pályakezdekők száma az elmúlt három évben folyamatosan növekedett, míg a betöltetlen diplomás álláshelyek száma az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) 2008-as adatai szerint egyre több lett. Ennek egyik oka az lehet, hogy a meghirdetett állásokra jelentkezők nem rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciakészlettel. Ez pedig arra vezethető vissza, hogy a felsőoktatási intézmények nem veszik kellőképpen figyelembe a munkaerő-piaci igényeket. A munkaerőpiac és a felsőoktatási rendszer nem kommunikál egymással megfelelően, sok esetben elbeszélnek egymás mellett. A problémát mindkét fél szóvá teszi, a megoldás mégis várat magára. Egy 2001-ben végzett munkaerő-piaci készségigény felmérés szerint a kommunikációhiánynak több oka van:

- a munkaerőpiacon nincs rendszeres adatgyűjtés az elvárt kompetenciákra vonatkozóan,
- ha készül is felmérés, akkor az összegyűjtött információkat nem fordítják le az oktatás nyelvére, azaz nincsenek olyan mechanizmusok, amelyek hatására az oktatás az aktuálisan elvárt kompetenciák fejlesztésére állna át,
- a felsőoktatás még mindig nem veszi kellő mértékben figyelembe, hogy napjainkban nem egyszerűen művelt, nagy lexikális tudással rendelkező embereket, hanem eladható munkaerőt kell képeznie.

A fent említett szempontokat kiegészíthetjük azzal, hogy a felsőoktatási intézmények rugalmas reakcióját nehezíti az azt körülvevő bürokratikus szabályozás is, hiszen bizonyos felmerülő igények esetén hosszadalmas az oktatásba történő beillesztés, addigra sok esetben új és más igények jelentkeznek. Ezenkívül a felsőoktatási intézmény és a gazdasági szféra közötti kommunikáció mindkét fél részéről áldozatokat követel, hiszen a két szféra képviselőinek folyamatosan együtt kellene működniük. A felsőoktatási intézmény képviselőinek újra és újra fel kellene mérni a munkaerő-piaci elvárásokat,

meghallgatni a munkaadók véleményét, az így szerzett információkat átültetni az oktatásba, a cégeknek pedig adott esetben kérdőíveket kellene kitölteniük, bekapcsolódni a tananyagfejlesztésbe, az elméleti- és gyakorlati oktatásba, esetleg üzemlátogatások keretében fogadni hallgatói csoportokat. Találunk ugyan erre jó példákat, hiszen több felsőoktatási intézményben is indított már tárgyakat, szakot, sőt tanszéket is tőkével rendelkező multinacionális vállalat, hogy saját elvárásainak megfelelő munkaerőt képezzen, akit foglalkoztatni is kíván a végzést követően, de sajnos nem ez a jellemző. A képzés összehangolása a gazdasági szférával időt von el egyrészt a már egyébként is túlterhelt oktatóktól, másrészt a cégek esetében a közvetlenül anyagi profitot hozó munkától. Ha így vizsgáljuk a dolgot, akkor igen rövid távon gondolkodunk. Lehet, hogy adott pillanatban némi időt és ezáltal pénzt veszítenek a felek, de hosszú távon ez mindenképp megtérül. A felsőoktatási intézmény a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő szakembereket képez, vagyis piacképes diplomát ad hallgatói kezébe, amivel egyre keresettebb lesz a továbbtanulni vágyók körében. A cégek pedig „azonnal bevethető” szakembereket kapnak, nem kell időt és pénzt áldozniuk arra, hogy igényeiknek megfelelően képeztessék ki utólag a diplomás munkavállalót.

A 3. fejezetből kiderült, hogy a 20. század végétől a munkavállalók mind a munkaerő kiválasztását, mind pedig beválásának vizsgálatát kompetencialapon végzik, azaz meghatározzák azokat a kompetenciaelemeket, melyek adott munkakör sikeres betöltéséhez szükségesek. Ezek a kompetenciaprofilok kiindulópontként szolgálhatnak a szakképző iskolák számára ahhoz, hogy képzéseiket a munkaerő-piaci igényekhez igazítsák. Kutatásunk egyik célja annak megállapítása, hogy az Eszterházy Károly Főiskola szűk vonzáskörzetének tekintett Egri Kistérség munkaerő-piacán milyen kompetenciák meglétét várják el a munkavállalók a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségűektől és ez alapján kidolgozzunk egy olyan módszert a gazdálkodási és menedzsment szakos alapképzésben résztvevők számára, amely segítségével ezeket az elvárt kompetenciákat fejleszthetjük.

Feltételeztük, hogy kialakítható egy olyan kompetenciaprofil, amely a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségű munkavállalók sikeres munkavégzéséhez leginkább szükséges kompetenciaelemeket tartalmazza. Úgy véljük, amennyiben a hallgatókban már az alapképzés során hangsúlyt fektetünk ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére, akkor ők – diplomájuk megszerzése után – nagyobb eséllyel indulhatnak a munkaerő-piacon, illetve sikeresebbek lehetnek munkájukban, hiszen a tőlük elvárt kompetenciák kialakítása és/vagy fejlesztése a munkaadó részéről nem igényel idő-ráfordítást. A cégek így azonnal bevetethető szakembereket kapnak. Ez egyrészt időmegtakarítást eredményez számukra, másrészt pénzmegtakarítást is, hiszen a céges képzések komoly pénzekbe kerülnek.

Véleményünk szerint az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos alapképzése akkor tekinthető sikeresnek, ha folyamatosan felméri a munkaerő-piaci igényeket, majd a képzés során a munkaadókkal szorosan együttműködve a hallgatókban olyan kompetenciakészlet kialakítására törekszik, amelyek megfelelnek a munkaadók elvárásainak. Ennek a kompetenciafejlesztési folyamatnak az eredményeként a hallgatókban kialakulnak azok a kompetenciák, amelyek lehetővé teszik egy adott munkahelyen a kiváló teljesítmény nyújtását. Érdeemes a képzési idő végén a hallgatók körében egy olyan mérést végezni, melynek eredményeként megállapítható, hogy az egyes hallgatók milyen kompetenciakészlettel rendelkeznek. A főiskola ezáltal segítheti a hallgatókat és a gazdálkodó szervezeteket abban, hogy a keresleti és a kínálati oldal egymásra találjon, vagyis egyes munkahelyekre a munkaadó által elvárt kompetenciaprofilhoz leginkább illeszkedő kompetenciakészlettel rendelkező gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségű diplomás kerüljön.

5.2 A kutatás jellemzői

5.2.1 A kutatás előzménye

A kutatás előzményeként két felmérést említünk meg. A gödöllői Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Vezetéstudományi Tanszéke 2001-ben végzett az Oktatási Minisztérium megbízásából egy nem reprezentatív országos felmérést, melyben többek között azt vizsgálták, hogy a potenciális munkaadók az egyes magyarországi régiókban milyen kompetenciák meglétét várják el a munkavállalóktól. A jelenlegi kutatáshoz használt kérdőív első részében az itt alkalmazott kompetencialistát vettük át. Ennek oka, hogy jelen felmérésünket szélesebb körben, több végzettségre vonatkozóan elvégezve diachrón vizsgálhatjuk a munkaerő-piaci elvárásokat. A 2001-es kutatást országosan 400 vállalat körében végezték. Mi úgy gondoltuk, hogy először inkább egy kisebb területen végezzük el a felmérést, de ott lehetőség szerint minél több potenciális munkaadót kifejezetten a gazdálkodási és menedzsment szakosokkal szembeni elvárásairól kérdezzük meg. Ha összehasonlítjuk az országos és az Egri Kistérségre vonatkozó mintákat, láthatjuk, hogy jóval kisebb területen arányait nézve jóval több céget kérdeztünk meg (106 céget). A jelenlegi kutatásunk abban is különbözik a 2001-esétől, hogy most a hallgatók és az oktatók kompetencia-elvárásokra vonatkozó elképzeléseit is vizsgáltuk, míg a Szent István Egyetem felmérése más szempontból közelítette meg a témát. (*Bajor és mtsai.*, 2001)

A másik előzmény az Eszterházy Károly Főiskola Gazdaságtudományi Intézete által az „Észak-magyarországi összefogás a régió fiatal diplomásaiért” című ROP-3.3.1-05/1.-2005-07-0010/31 számú projektjének keretében az Észak-Magyarországi Régióban végzett munkaerő-piaci felmérés volt, mely során kérdőívekkel és interjúkkal vizsgáltuk a munkaerő-piaci elvárásokat, valamint a pályakezdő munkahelyi beilleszkedését. A vizsgálat során 2000 kérdőív került kiküldésre, ebből 164 értékelhető kérdőív érkezett vissza. Ez a vizsgálat azonban nem tartalmazott olyan részletes kompetencia-

igényfelmérést, mint a jelenlegi, így ezekből az adatokból nem lehetett egy gazdálkodási és menedzsment szakosokra vonatkozó kompetenciaprofil összeállítani (Papanek, 2005).

5.2.2 A vizsgálat területi kiterjedése

Vizsgálataink hallgatókra és oktatókra vonatkozó részét az egri Eszterházy Károly Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Gazdaságtudományi Intézetében, a munkaadókra vonatkozó részét az Egri Kistérség munkaadói körében végeztük. Azért az Egri Kistérségre esett a választásunk, mert ez a terület az Eszterházy Károly Főiskola legszűkebb vonzáskörzete. A főiskolán tanuló gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók elsősorban az itt található cégeknél, szervezeteknél végzik szakmai gyakorlatukat, illetve nagy arányban a diplomaszerezés után itt keresnek munkát.

Az Eger Körzete Kistérségi Társuláshoz Eger megyei jogú városon kívül 18 község tartozik: Andornaktálya, Bogács, Bükkzsérc, Cserépfalu, Cserépváralfa, Demjén, Egerbakta, Egerszalók, Egerszólát, Felsőtárkány, Kerecsend, Maklár, Nagytálya, Noszvaj, Novaj, Ostoros, Szarvaskő és Szomolya. A kistérség az Észak-magyarországi régióban, azon belül is Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben fekszik. A kistérség lakosainak száma összesen közel 80.000 fő. A kistérség humán fejlettségi indexe² (HDI=0,668) az ÁFSZ adatai szerint viszonylag magas. A 2007-es adatok szerint e tekintetben az Eger és Körzete Kistérség a 17. helyen áll Magyarországon, és ez az egyetlen a Központi Statisztikai Hivatal által dinamikusan fejlődő kategóriába sorolt kistérség az Észak-magyarországi régióban. Ennek ellenére a diplomások körében a munkanélküliség az elmúlt években bár nem rohamosan, de folyamatosan emelkedett (évente 4%-kal) és ezt a folyamatot csak elősegítették a világgazdaságban 2008 folyamán lezajlott negatív változások.

² Humán fejlettségi index (angolul: Human Development Index) egy mutatószám, mely egy terület átlagos eredményeit mutatja a várható élettartam, az írástudás, az oktatás és az életszínvonal alapján.

Kiemelten fontos tehát, hogy az Eszterházy Károly Főiskola nyomon kövesse a vonzáskörzetéhez tartozó vállalatok kompetencia-elvárásait, hogy ezáltal az elvárásoknak megfelelő kompetencia-készlettel rendelkező szakembereket adjon a munkaerő-piacnak.

5.2.3 Az alapsokaság meghatározása és a mintaválasztás

A munkaadók körében végzett felmérés alapsokaságát az Egri Kistérségben székhellyel vagy telephellyel rendelkező azon gazdálkodó szervek adták, amelyeknél van gazdálkodási és menedzsment szakos végzettséggel betölthető munkakör. Az alapsokaság meghatározása a lépcsőzetes kiválasztás elvei alapján történt. A lépcsőzetes kiválasztás azt jelenti, hogy időben, egymás után 2 vagy több szelekciót hajtunk végre, amelynek eredményeként létrejön a végleges alapsokaság. Első lépésként a területi kiválasztás alapján az Egri Kistérség gazdálkodó szerveit választottuk ki. Ez a Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, valamint az Eszterházy Károly Főiskola Karrierirodájának segítségével történt. A két szervezet egy korábbi kutatás során összeállította az Egri Kistérségben működő gazdálkodó szervek listáját. A lista összesen 593 gazdálkodó szervezetet tartalmazott, de a felsorolásban számos olyan gazdálkodó szerv is szerepelt, – például egyéni-, illetve mikro-vállalkozások – amelyek a gazdálkodási és menedzsment szakosok esetében nem lehetnek potenciális munkaadók. Második lépésként a munkaadói kört szűkítettük: az alkalmazottak száma és a tevékenységi kör alapján. Ahol ez nem volt egyértelmű, ott telefonon kérdeztünk rá. A szűrés eredményeként tehát egy olyan gazdálkodó szervekből álló listát kaptunk, amelyeknél van gazdálkodási és menedzsment szakos végzettséggel rendelkező munkavállaló által betölthető munkakör. Ez a lista összesen 225 gazdálkodó szervezetet tartalmazott, ez adta a vizsgált munkaadók alapsokaságát. A kitöltést 106 gazdálkodó szerv vállalta, ami 47%-os arányt jelent az alapsokasághoz képest. Ez a 106 darab visszaérkezett értékelhető kérdőív adja kutatásunk munkaadói mintáját, amely székhely, alapítás ideje, a dolgozói létszám alapján meghatározott méret és tulajdonosi viszonyok szerint reprezentatívnak tekinthető (lásd 2-5. táblázat).

2. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban
székhely szerint a munkaadók esetében

	Az alapsokaság	A minta
Eger	177 (69,4 %)	89 (84 %)
Község	78 (30,6 %)	17 (16 %)
Összes	255 (100 %)	106 (100%)

3. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban
alapítás ideje szerint a munkaadók esetében

	Az alapsokaság	A minta
1989 előtt	58 (22,7 %)	37 (34,9 %)
1989-1994	90 (35,3 %)	34 (32,1 %)
1994 után	107 (42 %)	35 (33 %)
Összes	255 (100 %)	106 (100 %)

4. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban
dolgozói létszám alapján meghatározott méret szerint a munkaadók esetében

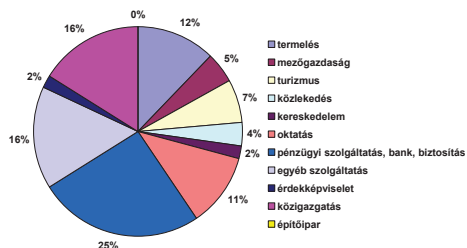
	Az alapsokaság	A minta
Mikro	47 (18,4 %)	16 (15,1 %)
Kis	57 (22,4 %)	25 (23,6 %)
Közepes	81 (31,7 %)	34 (22,1 %)
Nagy	70 (27,5 %)	31 29,2 %)
Összes	255 (100 %)	106 (100 %)

5. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban
tulajdonosi viszonyok szerint a munkaadók esetében

	Az alapsokaság	A minta
Többségében külföldi magántulajdonú	70 (27,5 %)	27 (25,5 %)
Többségében állami tulajdonú	38 (14,9 %)	13 12,3 %)
Többségében belföldi magántulajdonú	109 (42,7 %)	43 40,5 %)
Többségében önkormányzati tulajdonú	33 12,9 %)	21 (19,8 %)
Többségében egyházi tulajdonú	5 (2%)	2 (1,9 %)
Összesen	255 (100 %)	106 (100 %)

A megkeresett gazdálkodó szervezet tevékenységi kör alapján 11 ágazatba soroltuk be (termelés; mezőgazdaság; turizmus; közlekedés; kereskedelem; oktatás; pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás; egyéb szolgáltatás; érdekképviselő; közigazgatás; építőipar). Mivel a megkeresett építőipari cégek közül egy sem vállalta a kitöltést, a mintánk tevékenységi kör szempontjából

nem tekinthető reprezentatívnak. Ugyanakkor két ágazatban (oktatás; pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás) az alapsokasághoz viszonyítva a minta aránya magas, 92%-os értéket ért el. A válaszadó gazdálkodó szervek ágazati megoszlását az 1. diagram mutatja.



1. diagram: A mintába került munkaadók tevékenységi kör szerinti megoszlása

Az oktatók körében végzett felmérésnél az alapsokaságot mindazok az oktatók alkotják, akik az Eszterházy Károly Főiskolán a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatókat tanítják, vagy legalább vizsgáztatják. Ebbe a körbe a kutatás évében 32 személy tartozott, őket mind megkértük a kérdőív kitöltésére. A kiküldött 32 kérdőív közül 25 érkezett vissza, melyek mindegyike értékelhető volt. Mintánkat végül tanított tudományterület és végzettség ideje szerint csoportosítottuk. A visszaérkezett válaszok adják oktatók esetében a kutatás mintáját, amely reprezentatívnak tekinthető tanított tudományterület, végzettség ideje és a kitöltők neve szerint (lásd 6-8. táblázat).

6. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban oktatott tudományterület szerint oktatók esetében

	Az alapsokaság	A minta
Szakmai nyelv	9 (28,1 %)	9 (36 %)
Elméleti közgazdaságtan	8 (25 %)	5 (20 %)
Alkalmazott közgazdaságtan	15 (46,9 %)	11 (44 %)
Összes	32 (100 %)	25 (100 %)

7. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban
diplomaszerzés ideje szerint oktatók esetében

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
1989 előtt	12 (37,5 %)	7 (28 %)
1989-1996	8 (25 %)	6 (24 %)
1996 után	12 (37,5 %)	12 (48 %)
Összes	32 (100 %)	25 (100 %)

8. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban a
válaszadók neme szerint oktatók esetében

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Férfi	18 (56 %)	13 (52 %)
Nő	14 (44 %)	12 (48 %)
Összes	32 (100 %)	25 (100 %)

A hallgatók esetében a nappali és a levelező tagozaton tanuló gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatókat kérdeztük meg három évfolyamon, mivel a kérdőív kitöltése idején csak az első három évfolyamon folyt gazdálkodási és menedzsment szakos képzés. Ebből következik, hogy nem volt alkalmunk olyan hallgatók körében elvégezni a felmérést, akik már abszolválták féléves szakmai gyakorlatukat. Ezt a későbbiekben érdemes lesz pótolni. A hallgatói alapsokaság a nappali és levelező tagozat három évfolyamán összesen 294 hallgatóból állt, ebből 165-en töltötték ki a kérdőívet, amiből 161 volt értékelhető. Ez a 161 értékelhető kérdőív képezte a hallgatók esetében a kutatás mintáját, amely nem, életkor valamint tagozat szempontjából reprezentatívnak tekinthető (lásd 9-11. táblázat), évfolyam szempontjából viszont nem.

9. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban a
válaszadók neme szerint hallgatók esetében

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Férfi	98 (33,3 %)	35 (21,7 %)
Nő	196 (66,7 %)	126 (78,3 %)
Összes	294 (100 %)	161 (100 %)

10. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban a válaszadók életkora szerint hallgatók esetében

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
18-21 év	162 (55,1 %)	81 (50,3 %)
22-40 év	125 (42,5 %)	79 (49,1 %)
40 év felett	7 (2,4 %)	1 (0,6 %)
Összes	294 (100%)	161 (100 %)

11. táblázat: Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban tagozat szerint hallgatók esetében

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Nappali	182 (61,9 %)	132 (82 %)
Levelező	112 (38,1 %)	29 (18 %)
Összes	294 (100%)	161 (100 %)

5.2.4 A vizsgálat menete

Kutatásaink során interjúval kombinált kérdőíves felmérést végeztünk munkaadók, hallgatók és oktatók körében. A munkaadók esetében vagy a munkaadó által kijelölt hozzáértő dolgozóval/ dolgozókkal, ennek hiányában pedig a kiválasztást végző szakemberrel értékellettünk előre meghatározott kompetenciaelemeket, majd megvizsgáltuk, hogy melyek azok az elemek, amelyeket a potenciális munkaadók legfontosabbnak tartanak, azaz milyen kompetencia-elvárásokat támasztanak a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségű munkavállalókkal szemben. Ennek eredményeit felhasználva egyrészt a képzést folytató intézmény az elvárásokhoz tudja igazítani kompetenciafejlesztő tevékenységét, másrészt maguk a hallgatók is információt kapnak arról, hogy a munkaerő-piaci versenyre készülve mely kompetenciák fejlesztésére kell tudatosan törekedniük, ha sikeresen akarnak munkát vállalni. A kutatás másik részében magukat a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatókat kérdeztük meg, hogy mit gondolnak, mely kompetenciaelemek meglétét várják el tőlük a munkaerő-piacon. A felmérést elvégeztük a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatókat tanító és vizsgáztató oktatók körében is, hogy megtudjuk, egyáltalán reálisan látják-e az oktatók azt, hogy milyen kompetenciák fejlesztésére van szükség a képzés során.

A felmérés első fázisában 5 véletlenszerűen kiválasztott munkaadóval, hallgatóval és 3 oktatóval végeztünk interjúkat. Az interjúktól azt vártuk, hogy megismerjük és megértsük a válaszadók gondolkodását, véleményalkotási folyamatait, szokásait, felhasználjuk kreativitásukat, ötleteiket a kérdőívek kialakításához, valamint konkrét információkhoz is jussunk az elvárt kompetenciaelemekre és a kompetenciafejlesztés formáira vonatkozóan. Az interjú tervezésekor és végrehajtásakor arra is ügyeltünk, hogy eredményei alapul szolgálhassanak kérdőívünk kialakításához, már ezen alanyoktól is megkapjuk a felméréshez szükséges adatokat, ezért mind kvantitatív mind kvalitatív elemeket igyekeztünk felsorakoztatni. A két módszer vegyítésének köszönhetően azonban komoly figyelem és koncentráció volt szükséges a későbbi tartalomelemzés, valamint az elhangzottak számszerűsítésének megkönnyítésére. Az interjúk rövid értékeléséből az előzetes céloknak megfelelően nagyon jó alapot kaptunk egy jó kérdőív kialakításához, illetve a rögzített anyag egy részét átalakítottuk kvantitatív adattá, mely a kérdőívekkel közösen került kiértékelésre, azaz ezekkel a munkavállalókkal már nem kellett a kérdőívet is kitöltetnünk.

Kérdőíveink kialakításánál az alábbi szempontokat tartottuk szem előtt:

- a reprezentatív minta optimális méretét,
- az alapsokaságon belül ismert megoszlásokat,
- minden, előre tervezett felvetett témára értékelhető, egyértelmű választ kapjunk,
- valamennyi kérdéskör hasonló súllyal szerepeljen,
- minden válaszadó számára legyenek adott, jó válaszlehetőségek,
- ne legyen túl sok válaszlehetőség, mely elaprózza, értékelhetetlenné teszi a kérdőívet,
- az osztályközök szélessége ne adjon lehetőséget fontos különbözőségek elfedésére,
- a kérdőív felépítése következetes legyen,
- a kérdések sorrendjének összeállításakor megmaradjon a logikai sorrend,
- pszichológiai szempontokat,

- a kérdések megfogalmazása ne legyen sem kétértelmű, sem sugalmazó,
- külön-külön és együttesen is legyenek értékelhetőek a válaszok – létre lehessen hozni keresztábrákat,
- a kitöltő számára minél egyszerűbb legyen.

A kérdőívekben három kérdéstípust alkalmaztunk:

- Nyitott kérdések: amire a válaszadó saját szavaival válaszolt. Ezeket nagyon kis számban alkalmaztuk, mert bár a nyitott kérdés nagyon informatív, de a válaszadók sok esetben nem szánnak rá elegendő időt, és emellett szubjektív értékelést igényel, mely torzíthatja a felmérés eredményét.
- Zárt kérdések: a válaszadó a kérdőíven megadott válaszlehetőségek közül választ. Ezt a kérdéstípust alkalmaztuk legnagyobb számban (mind az egyszerű, mind az összetett megoldást), mert azzal, hogy a válaszadónak lehetőségeket kínáltunk föl, egyszerűsödött a válaszadás, elkerülhetőkké váltak a rögzítési hibák és a kiértékelés is pontosabbá vált.
- Számszerű adata, tényre vonatkozó kérdések.

A vizsgálathoz három kérdőívet használtunk (külön a munkaadóknak, a hallgatóknak és az oktatóknak), ezek első változatát 2008 januárjában készítettük el. Kérdőíveinket tesztelésnek vetettük alá, hogy kiszűrjük az esetleges hibákat és módosítsuk a kérdőíveket. A tesztelés során a hallgatói kérdőívet 6 fővel, az oktatói 3 fővel a munkaadói pedig 20 fővel töltettük ki. A próbavétel adatai, válaszai és a megkérdezettek reakciói alapján az alábbi szempontokat vizsgáltuk:

- elég egyszerűek, érthetőek-e a kérdések,
- a kérdésre adott válaszok tartalmazzák-e az igényelt információkat,
- egymást kizárják-e a zárt kérdéseknél megadott válaszlehetőségek,
- maradt-e ki fontos válaszlehetőség
- elfoglalt-e valamelyik kérdés.

A tesztelés eredményeinek tükrében a hallgatói kérdőíveknél nem volt szükség a változtatásra, az oktatói kérdőívénél a tanított tárgyak nagy száma miatt a módosított kérdőívben nem a tantárgyra kérdeztünk rá, hanem arra, hogy

milyen tudományterületen tanít az oktató. A munkaadóknál a tulajdonosi szerkezet esetében kellett módosítanunk kérdőívünket, ugyanis a tesztelés folyamán kiderült, hogy a mintában egyházi tulajdonú gazdálkodó szervezetek is vannak. A tesztelési fázis 1 hónapig tartott, így a végleges kérdőívek 2008 februárjában álltak rendelkezésre. A kérdőíveket önkitöltős formában alakítottuk ki, de az esetek többségében kérdezőbiztos is segítette a kitöltést annyiban, hogy a kérdőívekhez összeállított kompetencia-szótár segítségével szükség esetén magyarázta az egyes kompetenciaelemek tartalmát. Ahol a személyes megkérdezés nem volt kivitelezhető, melléeltük a kérdőívhez a kompetencia-szótárt.

A végleges kérdőíveket a hallgatókkal 3 hét alatt ki tudtuk tölteni, hiszen őket koncentráltan és könnyen el tudtuk érni a szemináriumi órákon. Azonban még így is kevesebb kérdőívet kaptunk vissza, mint amennyi hallgató hivatalosan beiratkozott a képzésre, aminek valószínűleg az az oka, hogy vannak, akik a felmérés 3 hetében nem voltak ott azokon az órákon, amelyeken a kérdőívek kitöltésére megkértük a hallgatókat. A kitöltési arány a nappali tagozatos hallgatók körében volt nagyobb, a levelező tagozatosoknál pedig alacsonyabb, mivel ők a munkájuk mellett ritkábban, illetve kisebb számban tudnak a kontaktórákon részt venni.

Az oktatói kérdőívek esetében mindig személyesen kerestük meg a kollégákat és kértük meg őket a kérdőívek kitöltésére. Mivel itt egy viszonylag kisszámú mintáról van szó, a kitöltési arány közel 100%-os és a kitöltött kérdőívek már 2008 márciusában rendelkezésre álltak, igaz azóta új kollégákkal bővült az oktatói gárda, ezért a kérdőívet velük is kitöltettük 2008 szeptemberében.

A munkaadói kérdőívek kitöltetése hosszabb időt és több szervezést igényelt. Kezdetben két módszert alkalmaztunk. Azokat a gazdálkodó szervezeteket, ahol már meglévő kapcsolattal rendelkezünk, személyesen kerestük meg. Emellett első körben 50 munkaadónak levélben, felcímezett és

felbélyegzett válaszboríték kíséretében küldtünk ki a kérdőívet. Mivel ebből másfél hónap elteltével is csak 14 érkezett vissza, stratégiát váltottunk és csak az első, tehát a személyes megkeresés módszerével folytattuk a kérdőíves felmérést. Ez a módszer jóval hatékonyabbnak bizonyult, hiszen így a megkeresett gazdálkodó szervezetek csaknem 50%-a vállalta a kitöltést. Sőt, a személyes találkozók alkalmával többen, főleg a multinacionális cégek, illetve a bankok vezetői, de néhány közepes vállalkozás is, érdeklődtek a kutatás részletei iránt és felajánlották a további együttműködés lehetőségét. A kitöltésnél a kompetencialista értékelésére az egyes cégeknél az ún. hozzáértő dolgozókat kértük meg, azaz azokat a dolgozókat, akik a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségük által betölthető munkakört, az ott ellátandó feladatokat a leginkább ismerik. Közülük többen segítettek a 20 cég körében végzett előkutatás eredményei alapján a német szakmai nyelvórák keretei között indított „virtuális cég projekt” kidolgozásában, közreműködnek a lebonyolításban és egyéb támogatást is nyújtanak a projektben részt vevő hallgatónak. Az utolsó munkaadói kérdőívek 2009 januárjában kerültek vissza hozzánk, de az adatbázis létrehozását és az adatok rögzítését már korábban elkezdtük és a beérkező kérdőíveket folyamatosan rögzítettük.

Az összegyűjtött adatokból az SPSS 16.0 statisztikai elemzőprogram segítségével hoztunk létre egy adatbázist, illetve ennek a programnak a segítségével végezzük el az adatok elemzését is. Az adatbázis 2008. július közepére készült el, az utolsó adatokat pedig 2009 januárjában rögzítettük.

5.2.5 A kérdőívek felépítése

Mindhárom kérdőívünk (lásd 1-3. számú mellékletek) három blokkból állt. Az első, közös blokkban a 105 kompetenciaelem 1-5-ig terjedő skálán történő értékelésére kértük a kérdőív kitöltőit. A monotonitás elkerülése érdekében a 105 kompetenciaelemet nem ömlesztve soroltuk fel, hanem 10 képzeletbeli gazdálkodási és menedzsment szakos hallgató tulajdonságaiként. Így egy-egy képzeletbeli hallgató esetében átlagosan 10-12 kompetenciaelemet kellett

értékelni. Ez egyrészt életszerűbbé tette az értékelést, másrészt nem volt olyan egyhangú a kitöltés, nem folytak össze annyira az egyes kompetenciaelemek, mintha egy összefüggő 105 elemből álló listát használtunk volna. A kompetenciaelemek értelmezéséhez a Szent István Egyetem korábban alkalmazott kompetencia-szótárát (lásd 4. számú melléklet), elemzéseink során az egyes kompetenciaelemek rendszerezésénél pedig az általuk is használt csoportosítást használtuk fel (lásd 5. számú melléklet), mivel ezek a kompetenciaelemek, illetve csoportosításuk megfeleltethetők bizonyos Európai Unió kompetenciáknak (Bajor és mtsai., 2001).

Munkaadói kérdőív

A három kérdőív közös első része után a második blokkban a munkavállalók körében arra kerestük a választ, hogy

- milyen formában képzelik el a kompetenciafejlesztést,
- milyen segítséget hajlandóak nyújtani ehhez a főiskolának, és a hallgatónak
- a tapasztalatok szerint a diplomás pályakezdők rendelkeznek-e az elvárt kompetenciákkal.

A kérdőív ezen része 3 zárt kérdéskört tartalmazott, ebből kettő többválasztásos egy pedig egyválasztásos kérdés volt. A kérdőív harmadik része tartalmazta a független változókat:

- székhely,
- tevékenységi kör,
- alapítás éve,
- tulajdonosi szerkezet,
- foglalkoztatottak száma.

A független változókra vonatkozó kérdéseket azért helyeztük a kérdőív végére, hogy a válaszadókat ezek a kérdések ne befolyásolják a kompetenciaelemek értékelésében.

Oktatói kérdőív

A tanári kérdőív struktúrája megegyezik a másik két kérdőívével. Egyes kérdések esetében teljes egyezés figyelhető meg. Az oktatói kérdőív második részében megkérdezzük a kitöltőket arról, hogy:

- hogyan érdemes a kompetenciafejlesztést végezni
- alkalmaz-e gyakorlatorientált módszereket
- tanult-e ilyen módszerekről
- ismer-e továbbképzéseket a témában
- szükséges a gyakorlatorientált módszereket a tanárképzés keretei között tanítani
- hasznosnak tartja-e egy gyakorlatorientált módszert/ módszereket bemutató anyag összeállítását.

Ebben a kérdőívrészben hét zárt kérdést soroltunk fel, ebből csak egy volt többválasztásos. A harmadik blokk a kitöltőkre vonatkozó háttérkérdéseket tartalmazta:

- nem,
- diplomaszerezés ideje,
- tanított tantárgy.

Hallgatói kérdőív

A hallgatók kérdőíve felépítését tekintve hasonló struktúrával rendelkezett, mint a munkaadói kérdőív. Az összehasonlítás érdekében a kompetencialistán kívül egyéb helyeken is teljes egyezést mutat. A hallgatóknál a második blokkban rákérdezzük, hogy

- véleményük szerint milyen formában kell a kompetenciafejlesztést végezni az alapképzés során,
- illetve ez a fejlesztés előnyt jelent-e számokra a munkaerőpiacon.

Ez a kérdőívrész két zárt kérdésből állt, az egyik többválasztásos, a másik egyválasztásos. A kérdőív harmadik blokkjában találjuk a független változókat, a hallgatók alapadatait:

- nem,
- életkor,
- tagozat.

5.2.6 A kutatás kérdései, hipotézisei

Az 5.1 fejezetben vázolt problémakörhöz kapcsolódóan a munkaerő-piaci szükségletelemzésen túl arra kerestük a választ, hogy:

- reális képpel rendelkeznek-e az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán tanulók, illetve oktatók a munkaerő-piaci elvárásokról,
- milyen tényezők befolyásolják az elvárt kompetenciákról alkotott képet,
- milyen kihívásokkal kell szembesülnie a fenti szakon gazdasági szaknyelvet oktatóknak,
- vannak-e olyan gyakorlatorientált módszerekre épülő tananyagok, melyek segítik a szaknyelvet oktatók munkáját, és
- kaptak-e megfelelő szakmai-módszertani felkészítést a szaknyelvet oktatók a gyakorlatorientált módszerekre vonatkozóan?

Kutatásunk egyéb kérdések megválaszolására is alkalmat ad, mint például az elvárt kompetenciákról alkotott képet befolyásoló tényezők, az elvárt kompetenciák fejlesztésének módjai, a munkaadók által ehhez nyújtott segítség formái, továbbá a munkaadók elégedettsége az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán végzett fiatal munkavállalók munkájával. Ezen kérdések mentén az 1. elméleti fejezetben tárgyalt hipotézisünk mellett az alábbiakat foglalmazzuk meg:

2. Az Egri Kistérség munkaerő-piaca által támasztott kompetenciaigények, illetve az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán tanulók és oktatók elvárt kompetenciákról alkotott képe között eltérések vannak. A képzés gyakorlatorientáltabbá tétele érdekében szükséges a különbségek minimalizálása.

3. Az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és hallgatók által megfogalmazott kompetencia-elképzelések függnek a vizsgálatba bevont háttérváltozóktól (oktatóknál: nem, diplomaszerezés ideje, oktatott tudományterület; hallgatóknál: nem, életkor, tagozat).
4. A gazdasági szaknyelv oktatása során a felsőfokú gazdasági képzésben kettős követelmény érvényesül:
 - a hallgatót fel kell készíteni a diploma feltételét jelentő középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgára,
 - a hallgatókban fejleszteni kell a munkaerő-piac által elvárt kompetenciákat.

A gyakorlatorientált módszerek alkalmazása a gazdasági szaknyelv oktatásában lehetővé teszi mindkét cél párhuzamosan való elérését.

5. Egy gyakorlatorientált módszerekre épülő tananyag kidolgozása szükséges a gazdasági szaknyelvet oktatók és tanulók számára. A tananyag kidolgozásánál és figyelembe kell venni a munkaerő-piaci elvárásokat, ezért a tananyagfejlesztésbe valamint az alkalmazásba be kell vonni a munkaadókat.
6. A gyakorlatorientált módszerek alkalmazása a szaknyelvet oktató részéről komoly szakmai és nyelvi felkészültséget követel meg, ezért szükség van a szaknyelvet oktatók speciális módszertani képzésére-továbbképzésére.

5.3 A kutatás eredményeinek leíró bemutatása

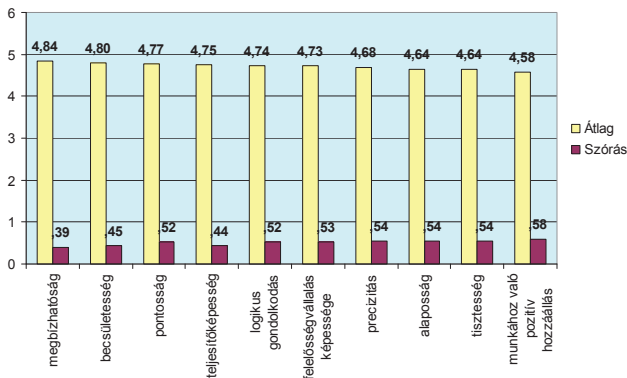
5.3.1 Kompetenciaelvárások és -elképzelések

Mindhárom válaszadói csoport (munkaadók, hallgatók, oktatók) átlag alapján sorrendbe állítottuk a kompetenciaelemeket. Arra kerestük a választ, hogy az egyes csoportok kompetencialistái között milyen eltérések tapasztalhatók.

Vizsgálatunkba a 105 kompetenciaelemből álló listáról az átlag alapján első, valamint utolsó tíz helyre sorolt kompetenciát vontuk be.

Munkaadói kompetencia-elvárások

A munkaadóknál a hozzáértő dolgozók értékelése alapján első tíz helyre sorolt kompetenciát a következő diagram tartalmazza. Az adatokból jól látszik, hogy ezek a kompetenciaelemek kifejezetten magas, a maximális 5-höz közelítő átlagértékeket értek el viszonylag alacsony szórás mellett. Ez azt jelenti, hogy ezen esetekben a legalacsonyabb megjelölt érték is a négyes volt.



2. diagram: A 10 legfontosabb kompetencia átlag alapján (munkaadók)

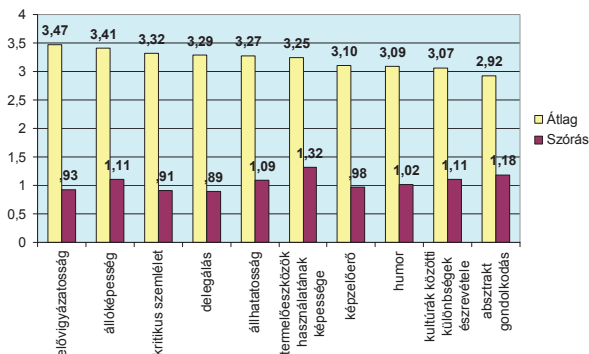
Az összegyűjtött adatokból kirajzolódik az Egri Kistérség gazdálkodó szervei által elvárt kompetenciaprofil képe. A munkaerőpiacnak olyan megbízható, becsületes, pontos, alapos és precíz munkavállalókra van szüksége, akik képesek a kitűzött célok elérésére, a logikai összefüggések felismerésére, belátják tevékenységének hosszú távú következményeit, és azokért vállalja is a felelősséget, továbbá nyitottan, érdeklődve várja a feladatait. Az adatok szerint az Eszterházy Károly Főiskolának elsősorban nem a szakma-specifikus kompetenciákat kell fejleszteni a gazdálkodási és

menedzsment szakos hallgatókban, hanem sokkal inkább a munkavégzés minőségét befolyásoló általános szellemi, fizikai, pszichikai és technikai képességekre és a konstruktív kompetenciaelemekre kell a hangsúlyt fektetni. Ha a munkaadók által leginkább elvárt kompetenciaelemeket összevetjük a 4.2.2 fejezetben található 1. ábrával, megállapíthatjuk, hogy azok elsősorban az ott ábrázolt jéghegy modell alsó részébe tartoznak, azaz a képzés során nehezen fejleszthetők.

Megvizsgálva a munkaadói körben utolsó 10 helyre sorolt kompetenciaelem adatait (lásd 3. diagram) megfigyelhetjük, hogy az átlagok itt is viszonylag magasak, még az utolsó helyre került absztrakt gondolkodás esetén is 2,92, de ezeknél a kompetenciáknál már jóval nagyobb a szórás, azaz a munkaadók által az értékeléssel megbízott hozzáférő dolgozók közül többen a legalacsonyabb értékeket is megjelölték. Ezek alapján a munkahelyeken legkevésbé az absztrakt gondolkodásra, a másság felismerésére és elfogadására, jó képzelőerőre, illetve humorra van szükség. Továbbá kevésbé fontos, hogy a munkavállalók szakszerűen tudják használni a munkaeszközeit és tovább tudjanak adni bizonyos feladatokat kollégáiknak. A munkaeszközök használatának képessége, valószínűleg azért végzett a lista végén, mert a 21. század rohamos technikai és technológiai fejlődése mellett a cégek hatékonyabban meg tudják tanítani dolgozóiknak az egyes speciális munkaeszközöknek a használatát, míg a felsőoktatási intézmények sok esetben anyagi eszközök és megfelelő emberi erőforrások hiánya miatt nem képesek erre. Az utolsó helyekre kerültek továbbá a kritikus szemlélet, az állóképesség és az elővigyázatosság is. Ha ezeket a kompetenciaelemeket összevetjük a 4.2.2 fejezet 1. ábrájával, láthatjuk, hogy a jéghegy modell szintjei között jobban szóródnak, mint a legfontosabbnak tartott kompetenciaelemek, melyek elsősorban a nehezen fejleszthető szinthez tartoztak. Véleményünk szerint ennek két oka van:

- a nehezen fejleszthető kompetenciaelemekre valóban nincs szükség az adott munkakörben,

- a könnyen fejleszthető kompetenciaelemek (például a termelőeszközök használatának képessége) pedig munkakör-specifikusak, ezért fejlesztésüket a munkaadók a saját elképzeléseik szerint inkább maguk végzik.



3. diagram: A 10 legkevésbé fontos kompetencia átlag alapján (munkaadók)

Összegezve a munkaadói kompetencia-értékelés eddigi eredményeit elmondhatjuk, hogy az Egri Kistérség munkaerő-piacán a gazdálkodási és menedzsment szakos diplomával rendelkezőkre beosztottként számítanak, akik kiváló minőségben látják el a rájuk bízott feladatokat. Nem lényegesek ugyanakkor munkahelyi személyes kapcsolatok valamint a munkavállalók vezetői és szakmai képességei. Ezek alapján a főiskolának elsősorban nem a szakmai képességeket, hanem olyan általános képességeket kellene fejleszteni a hallgatókban, amelyek a munkaadók által minőséginek tartott munkavégzést támogatják.

Annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk az egyes ágazatok kompetencia-elvárásait, illetve megalkothassuk az adott ágazat kompetencia-profilját, a hozzáértő dolgozók kompetenciaértékeléseit szűrtük ágazati hovatartozás szerint. A válaszadókat tíz ágazatba soroltuk, mivel az építőiparban egy gazdálkodó szerv sem vállalta a kérdőív kitöltését. Minden ágazat esetében a 4,5-nél magasabb átlagértéket elért kompetenciákat vettük

figyelembe a kompetenciaprofil megalkotásánál, mivel ezeket a kompetenciákat tartották a kérdőív kitöltői legfontosabbnak.

Az ágazatokat aszerint, hogy a kompetenciaprofiljuk mennyi kompetenciát tartalmaz, 3 csoportba soroltuk. Az első csoportba tartozik a turizmus, a mezőgazdaság és a pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás, amelyeknél a profil a többi ágazathoz képes sok, 29 vagy annál több kompetenciát tartalmaz. A második csoportba tartozó ágazatok kompetenciaprofiljai (közlekedés, termelés, közigazgatás és oktatás) 13-19 kompetenciát foglalnak magukban, míg a harmadik csoportba azok az ágazatok kerültek (érdekképviselő, egyéb szolgáltatások, kereskedelem), amelyeknél a profilok csak nagyon kevés, maximum 8 kompetenciát tartalmaznak. Véleményünk szerint ez jól mutatja, hogy az egyes ágazatokban mennyire széleskörű vagy éppen behatárolt az a munkakör, melyet a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségűek elláthatnak. Az első csoportba tartozó ágazatok esetében kifejezetten sok kompetencia meglétét várják el a munkaadók, amiből arra következtetünk, hogy ezekben az ágazatokban sokrétű feladatokat kell az adott munkakörben ellátni. A második csoport esetében kiegyensúlyozottabbak a profilok, tehát egy átlagos 13-19 közötti alap-kompetenciakészlettel kell a munkavállalónak rendelkeznie a feladatok sikeres elvégzéséhez. A harmadik csoportnál viszont a másik kettőhöz viszonyítva korlátozott feladatstruktúrával rendelkező munkakörökben alkalmaznak gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségű munkavállalókat, hiszen ezek a gazdálkodó szervek mindössze 6-8 kompetenciát tartottak nagyon fontosnak.

A legtöbb ágazati kompetenciaprofil tartalmazta az alaposság, az együttműködő képesség, a logikus gondolkodás, a megbízhatóság, a munkához való pozitív hozzáállás és pontosság kompetenciákat. Ezek egyébként az összesített átlag szerinti listán is az első tíz között szerepeltek. Ezek tehát azok a kompetenciaelemek, amelyre minden ágazatban szüksége van a gazdálkodási és menedzsment szakon végzett munkavállalóknak. Az egyes ágazati kompetenciaprofilokat az 6. számú melléklet tartalmazza. A

táblázatokból kiderül, hogy a több közös kompetenciaelem ellenére az egyes ágazati profilok között nemcsak mennyiségi eltérések vannak, hanem az elvárt kompetenciák között is markáns különbségek tapasztalhatók, azaz az egyes ágazatokban nagyon eltérő feladatokkal és kompetencia-elvárásokkal találkozhatnak a munkavállalók. Az egyes ágazatokat a kompetenciaprofilok kvalitatív vizsgálata alapján szintén három fő csoportra oszthatjuk.

- Az első csoportba tartoznak azok az ágazatok, amelyekben nagy valószínűséggel elsősorban vezetőként számítanak a gazdálkodási és menedzsment szakosokra, mivel ezekben a kompetenciaprofilokban a minden ágazatra jellemző kompetenciaelem mellett több vezetői kompetencia is szerepel: például az áttekintő képesség, határozottság, helyzetek és teljesítmény értékelésére való képesség, önuralom, hibákból való tanulás képessége. Ilyen ágazatok a közlekedés és a mezőgazdaság, de ide soroltuk a termelést is. Igaz, ez utóbbi esetében az utasítások megértésének képessége, mely szintén bekerült a leginkább elvárt kompetenciák közé, inkább a beosztotti pozíció irányába mutat, mégis túlsúlyban vannak a vezetői képességek. Ennek véleményünk szerint két oka lehet. egyrészt az Egri Kistérség termelő cégei dominánsan hazai vagy külföldi nagyvállalatok kirendeltségei, ahol a vezető beosztásban lévők kötve vannak a központi irányítás utasításaihoz, másrészt a gazdálkodási és menedzsment szakosok középvezetői pozíciót tölthetnek be, tehát beosztottként követniük kell a cég legfelső vezetésének utasításait, ugyanakkor beosztottjaik irányába már mint vezetők jelennek meg.
- A második csoportba azok az ágazatok kerültek, amelyekben a gazdálkodási és menedzsment szakosok elsősorban mint hivatali tisztviselők tudnak elhelyezkedni. Ezekben az ágazatokban azok a kompetenciaelemek jelennek meg a kompetenciaprofilban, amelyek a jó alkalmazottat, illetve jó hivatalnokot jellemzik. Ilyen elemek a minden ágazatban megjelenő kompetenciákon túl az utasítások megértésének képessége, becsület, ellenőrző képesség, tisztesség, tanulási képesség. Ebbe a csoportba sorolhatjuk a közigazgatást, az érdekképviselést, az egyéb szolgáltatást és az oktatást. Aki ezekben az ágazatokban akar az

általunk vizsgált végzettséggel elhelyezkedni, arra az elvárt kompetenciák alapján elsősorban beosztottként számítanak, akik elsősorban hivatali háttér munkát végeznek.

- A harmadik csoportba soroltuk mindazokat az ágazatokat, ahol fontos elvárásként szerepelnek az emberi kapcsolatok építésével és ápolásával kapcsolatos kompetenciaelemek, azaz a gazdálkodási és menedzsment szakosok olyan munkakörökben tudnak elhelyezkedni, amelyekben folyamatosan emberekkel kerülnek személyes kapcsolatba. Ezeknél az ágazatoknál (pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás; kereskedelem; turizmus) a jó kommunikációs képességet jellemző kompetenciaelemek (világos kifejező készség, szóbeli kommunikációs készség, érvelési képesség) és a szociális képességek (együttműködő képesség, alkalmazkodó képesség, kapcsolatok építésének képessége, tapintat, segítőkészség, idegen-nyelv ismeret) aránya magas. Megfigyelhető továbbá, hogy ezekben az ágazatokban mindenhol szerepel a stressztűrés is a leginkább elvárt kompetenciaelemek között, amiből arra következtetünk, hogy az emberekkel való folyamatos kapcsolattartás nagy stressznek teszi ki a munkavállalókat.

A munkaadói oldal esetében a különböző változók vizsgálatához hierarchikus klaszter analízist használtunk fel. Ezzel a módszerrel azt kutattuk, hogy az egyes kompetenciaelemek a munkaadók értékelései alapján hogyan csoportosíthatók, azaz milyen klaszterekbe gyűjthetők. A vizsgálat eredményei sokban hasonlítanak az ágazati csoportosításnál leírtakhoz, ugyanakkor mivel itt válaszadónként és nem ágazatonként vizsgáltuk az értékeket, vannak eltérések is. A dendrogram (lásd 7. számú melléklet) adatai alapján megállapítottuk, hogy az átlagértékek alapján első tíz helyre sorolt kompetenciaelemek hamar egy klaszterbe rendeződtek és legtávolabb tőlük az utolsó tíz helyre került kompetenciaelemek kerültek. Az egymáshoz közel álló kompetenciaelemeket úgy kezeltük, mint egy-egy munkavállalói karakter meghatározó személyiségjegyei, melyek mentén az adott karakter leírható és a többi karaktertől elkülöníthető. Mindezek a jellemző kompetenciaelemek

meghatározzák, hogy a munkavállaló adott helyzeti feltételekkel kölcsönhatásban egy-egy munkahelyi szituációban mit fog tenni, hogyan fog viselkedni. A behaviorista alapú szociális tanulásméletek szerint a kompetencia egy olyan kognitív változó, melyek felhasználásával az egyének típusokba sorolhatók (Hjelle és Ziegler, 2001. 350-353. o.; Atkinson, Atkinson, Smith, Bem és Nolen-Hoeksema, 2003. 392. o.). A hierarchikus klaszterelemzés eredményei alapján mi az alábbi munkavállalói típusokat különítettük el egymástól:

- A *minőségközpontú dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei a becsületesség, megbízhatóság, pontosság, tisztesség, alaposság, kitartás, precizitás. Ez a típusú dolgozó kiváló beosztott, mivel a rábízott feladatokat időben és az elvárt módon elvégzi a kellő részletességgel, képes energiáit a feladatai megoldására hosszú távon aktivizálni. Munkájának színvonalas ellátásában szilárd értékrendje is segíti. Mivel a munkaadók által tíz legmagasabbra értékelt kompetenciaelemek ebben a klaszterben helyezkednek el, arra következtetünk, hogy a munkaadóknak elsősorban minőségi munkát végző, alapos és megbízható beosztottakra van szükségük. Ez alátámasztja a korábban bemutatott elemzésünket.
- A *céltudatos dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei az önfejlesztés képessége, lehetőségek észrevétele, kapcsolatok építésének képessége, lelkesedés, céltudatosság, célirányosság, energikusság. A *céltudatos dolgozó* céljai elérése érdekében tudatosan és hatékonyan alakítja munkahelyi kapcsolatait, felismeri a hagyományostól eltérő lehetőségeket is, munkáját örömmel, nagy dinamizmussal és a célra koncentrálván végzi. Ez a munkavállalói típus felismerve hiányosságait képes azok kiküszöbölésére.
- A *vezető dolgozó* (amely nagyon közel áll a *céltudatos dolgozó* klaszteréhez) – jellemző kompetenciaelemei az önbizalom, kezdeményező készség, stratégiaalkotás, döntési képesség, motiválás, eredményközpontú szemlélet, sikerorientáltság és a kombinációs, illetve elemző készség. A *vezető dolgozó* karaktere jól tud választani a különböző lehetőségek közül, a munkafolyamatokat rendszerben, az eredmény szempontjából vizsgálja és képes arra, hogy a rendelkezésre álló erőforrások összhangját hosszú távon

biztosítsa. Vezetőként felismeri a dolgok közti logikai összefüggéseket, hisz az általa hozott döntések helyességében és ki tudja váltani dolgozóiban a teljesítés igényét.

- A *problémaérzékeny dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei az empátia, méltányosság, önismeret, önkritika, igazságosság, lojalitás, tapintat, harmónia és a nyíltság. Ennél a karakternél fontosak az emberi kapcsolatok és az etikus viselkedés. A *problémaérzékeny dolgozó* emberi kapcsolataiban a legfinomabb különbségeket is észleli, és ezeknek megfelelően választja meg a szükséges magatartásformát. Ez a típus ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, érzelmileg kiegyensúlyozott, szilárd értékrenddel bír és ezek mentén képes elkötelezettséget vállalni a munkaszervezet iránt.

Ezt az eredményt alátámasztja a faktoranalízis vizsgálat is, amiben a korrelációs mátrixot vettük alaposabb vizsgálat alá. A vizsgált kompetenciaelemek között kerestük, hogy milyen kapcsolat mutatható ki és ezek milyen szorosak egymással. A fent összegyűjtött csoportok, azaz a dendrogram alapján elkülönített négy csoport jellemzői itt is felismerhetők. A korrelációs mátrix vizsgálata kimutatta, hogy az egyes dolgozói csoportokra jellemző kompetencia elemek között viszonylag szoros, de a többi kompetencia elemhez képest mindenképp szorosabb kapcsolat látható. A *minőségközpontú dolgozó* kompetenciaelemei között szoros kapcsolat mutatható ki minden olyan elemnél, amelyek a dendrogramnál is összefüggéseket mutattak ki: például a precizitás az utasítások megértésével (0,505), pontosság és precizitás (0,355), a kitartás a megbízhatósággal (0,414). De hasonlóan szoros értékeket találunk a *céltudatos dolgozónál* is: az energikusság a céltudatossággal (0,497), céltudatosság a célirányossággal (0,530) valamint az önfejlesztés képességével és a lehetőségek észrevétele kompetenciaelemmel (0,320). A harmadik csoport a *vezető dolgozó*, itt kimutatható kapcsolat van többek között az elemző képesség és stratégiaalkotás (0,517) kompetenciaelemek között. Az utolsó klasztercsoportunk a dendrogram szerint a *problémaérzékeny dolgozó*, akinek a jellemzői a faktoranalízis alapján szintén megerősítik a csoportosítást,

kapcsolat mutatható ki a harmónia és lojalitás (0,361), önismeret és önkritika, továbbá a fogékonyság az új technológiákra (0,458 és 0,566) kompetenciaelemek között, valamint az önismeret és önkritika is nagyon szoros kapcsolatban állnak egymással (0,756). A faktoranalízis vizsgálata alátámasztotta és megerősítette ezeknek a klasztercsoportoknak az összefüggését és kapcsolatát. Elmondható, hogy az egyes csoportokhoz tartozó kompetenciaelemek mindenféleképpen kapcsolatban vannak egymással, egyesek között kifejezetten szoros az összefüggés.

Az egyes munkavállalói karakterek meghatározása több szempontból is hasznos:

- Segítséget nyújt a kompetenciafejlesztő folyamat tervezésében, hiszen ha ismerjük azt, hogy egy adott földrajzi területen milyen dolgozói karakterekre van leginkább szükség, meg tudjuk határozni, mely kompetenciaelemek fejlesztése mentén kell a képzést megszervezni.
- Az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán végzettek álláskeresősekben is támpontként szolgálhatnak az itt vázolt eredmények. A végzett hallgatók ugyanis meglévő kompetenciakészletük ismeretében orientálódni tudnak, milyen munkakörben válnak be a leginkább.

Munkaadói elvárások és beválás

A munkaadók körében az elvárt kompetenciák értékeltetésén túl azt is megkérdeztük, hogy eddigi tapasztalataik szerint a náluk munkát vállaló diplomás pályakezdők rendelkeztek-e az általuk elvárt kompetenciákkal (lásd 12. táblázat). Megállapítottuk, hogy alacsony azoknak a diplomás pályakezdőknek az aránya, akik minden szempontból megfeleltek a munkaadók kompetencia-elvárásainak, de kicsi azoké is, akik egyáltalán nem feleltek meg. A megkérdezett gazdálkodó egységek 50%-ánál a friss diplomások legtöbbje birtokolta az elvárt kompetenciákat, de több mint egyharmaduknál gyakrabban fordult elő, hogy a pályakezdők nem feleltek meg a munkaadói elvárásoknak.

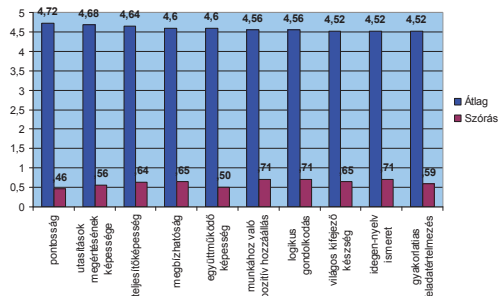
	Gyakoriság	Százalék
igen, mindegyik	2	1,9 %
a legtöbben igen	53	50 %
többnyire nem	36	34 %
egyáltalán nem	2	1,9 %
még nem alkalmaztak diplomás pályakezdőt	13	12,3 %
Összesen	106	100,0 %

12. táblázat: Milyen arányban rendelkeztek a megkérdezett munkaadóknál elhelyezkedő pályakezdő diplomások az elvárt kompetenciákkal

Arra a kérdésre, hogy összességében a szervezet emberi erőforrásai mennyire felelnek meg az elvárásoknak, a válaszadók mintegy kétharmada válaszolta azt, hogy megfelel, és 35% nyilatkozott úgy, hogy fejlesztésre szorul. Ez az arány közel azonos a pályakezdőknél mért aránnyal. Elmondható, hogy még az Egri Kistérségben is, amely az ország legdinamikusabban fejlődő kistérsége, viszonylag magas azoknak a cégeknek az aránya, amelyeknél emberi-erőforrás fejlesztésre van szükség, mivel a munkaerő-piacról nem tudják szükségleteiket megfelelő kompetencia-készlettel rendelkező emberi-erőforrásokkal fedezni.

Oktatói kompetencia-elképzelések

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy az Eszterházy Károly Főiskolán oktatók elvárt kompetenciákról alkotott elképzelései mennyiben térnek el a munkaadói oldal elvárásaitól. Az oktatók esetében is az átlag alapján első és utolsó tíz helyre került kompetenciaelemet vizsgáltuk meg (lásd 4. diagram). A diagramon látszik, hogy az első tíz kompetencia az oktatók körében is 4,5 fölötti átlagértékeket ért el viszonylag alacsony szórás mellett, azaz ezeket a kompetenciákat az oktatók is „*nagyon fontosnak*” vagy „*fontosnak*” ítélték.



4. diagram: A 10 legfontosabb kompetencia (oktatók)

Az oktatók által legfontosabbnak tartott kompetenciaelemek közül csak a fele, tehát öt szerepel a munkaadó listán is. Ezek a pontoság, a teljesítőképeség, a megbízhatóság, a munkához való pozitív hozzáállás és a logikus gondolkodás. Lényegesnek gondolták az oktatók azt is, hogy a potenciális munkavállalók gyorsan és pontosan megértsék a kapott utasításokat és jól tudjanak együttműködni másokkal. Ezek a kompetenciák ugyan a munkaadóknál nem kerültek be az első tíz közé, de 4,5 fölötti átlagot értek el és a 12. illetve 13. helyre kerültek a sorban. Az, hogy a munkavállalók világos kifejezőkészséggel rendelkezzenek az oktatóknál átlag alapján a 8. a munkaadóknál a 16. helyen szerepel. A gyakorlatias feladatértelmezésnél már valamivel nagyobb a helyezésbeli különbség, mivel ez a kompetencia az oktatóknál bekerült az első tíz közé, míg a munkaadóknál csak a 26. helyen szerepel. Az oktatók szerint az is nagyon fontos, hogy a friss diplomások beszéljenek nyelveket. Itt már lényeges eltérés van a munkaadói véleményekhez képest, ugyanis ott az idegen-nyelv ismerete átlag alapján csak a 92. a listán. Az oktatói véleményezések alapján elsősorban a „tökéletes hallgató” képe rajzolódik ki előttünk, vagyis a kérdőívet kitöltő oktatók nagy valószínűséggel saját elvárásait fogalmazták munkaadói kompetenciaként.

Megvizsgáltuk, hogy a válaszadók neme jelentősen befolyásolja-e az elvárt kompetenciákról alkotott képet, ezért a válaszokat erre a független

változóra szűrtük. Megállapítottuk, hogy a női oktatók az egyes kompetenciáknak magasabb, a férfi oktatók pedig alacsonyabb értékeket adtak. A nők a munkaadói lista első tíz helyén szereplő kompetencia közül a teljesítőképességet, a pontosságot, a precizitást és a munkához való pozitív hozzáállást sorolták az első tíz közé, de a megbízhatóság is magas átlagértéket kapott és nem sokkal hátrébb a 11. helyen áll. A többi munkaadók által legfontosabbnak tartott kompetencia a lista 18. és 32. helye között szóródik, de ezeknek a kompetenciáknak is az átlagai magasabbak, mint a munkaadók által adott átlagértékek. Bekerült ugyanakkor a nőknél az első tíz közé a szakmai ismeret, a konfliktuskezelő képesség, az önfegyelem, az utasítások megértésének képessége, a gyakorlatias feladatértelmezés és az áttekinthető képesség, melyek a már korábban említett „*tökéletes hallgató*” ismérvei. A férfi oktatóknál is az első tíz közé került a pontosság, a teljesítőképesség, a munkához való pozitív hozzáállás. Ők, igaz alacsonyabb átlagértékekkel, mint a munkaadói oldal, de az első tíz helyen értékelték még a megbízhatóságot, a teljesítőképességet, valamint a logikus gondolkodást. A többi kompetenciaelem, amelyeket a hozzáértő dolgozók az első tíz között tartottak számon, jóval hátrébb helyezkedik el a férfi oktatók által felállított sorrendben (a 19. és a 65. hely között). A becsület, a tisztesség és a felelősségvállalás képessége, tehát az etikus viselkedéssel összefüggő kompetenciák, melyeket a munkaadók nagyon fontosnak tartanak, a férfi oktatók csak 3,95 alatti átlagokkal értékelték. Ezek helyett a legfontosabbak között értékelték a férfiak az utasítások megértésének képességét, az együttműködő képességet, a terhelhetőséget, a világos kifejező képességet és a szóbeli kommunikációs készséget. Összegezve a nemre történt szűrés eredményeit megállapíthatjuk, hogy a férfi oktatók legfontosabb kompetenciaelemeket tartalmazó listáján több elem egyezik meg a munkaadói lista elemeivel, mint a nőknél. Ugyanakkor a többi a munkaadók által legfontosabbnak ítélt kompetenciaelem esetében a nőknél ezek az elemek a lista első harmadában szerepelnek és átlagértékeik közelebb állnak a munkaadói átlagokhoz, a férfiaknál pedig jóval hátrébb kerültek a listán és alacsonyabb értékeket kaptak, mint a munkaadóktól. A továbbiakban keresztátlás vizsgálatot is végeztünk az oktatók neme, valamint a 10

munkaadók által legfontosabbnak ítélt kompetenciára vonatkozóan. Általában elmondható, hogy a nőknél nagyobb arányban fordult elő a kompetenciák értékelésénél a „*nagyon fontos*” válasz és nem adtak meg négyesnél („*fontos*”) kisebb értéket, míg a férfiak többnyire a „*fontos*” választ jelölték meg és náluk többször megjelent az „*igen is, nem is*” válasz. A továbbiakban az oktatók neme és a tíz legfontosabbnak tartott kompetencia értékelése közötti összefüggéseket alaposabb vizsgálatnak alávetve one-way ANOVA módszer használatával $p < 0,05$ -re szűrve néztük meg a szignifikancia szintet. A legmagasabbra választott kompetenciaelemek közötti szignifikancia szinteket megvizsgálva látható, hogy a 10. helyen választott gyakorlatias feladatmegoldásban egyezett meg leginkább az oktatók véleménye nemtől függetlenül. Itt a szignifikancia szint 0,118 volt, azaz a két nem egyformán fontosnak ítéli meg ezt a kompetenciát. A legnagyobb eltérést az utasítások megértése és a munkához való hozzáállás kompetenciái között mértük, leginkább itt érte el a szignifikancia szint a 0,911 nagyságot és egyúttal itt volt a legalacsonyabb az F próba szintje. A szűrés, a kereszttáblás vizsgálat és az ANOVA eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a nemi hovatartozás szignifikánsan ($p < 0,05$) befolyásolja az elvárt kompetenciákról alkotott képet, és a nők összességében realisabban látják a munkaadók által elvárt kompetenciákat, valamint határozottabbak az egyes kompetenciák értékelésénél.

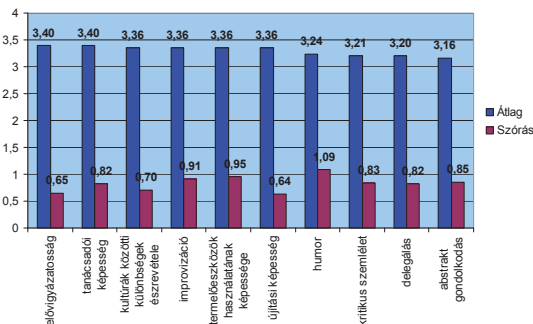
Ha a fenti szűrést a diplomaszerzés ideje szerint végezzük el, megállapíthatjuk, hogy az 1989 előtt végzett tanárok rendelkeznek a legrealisabb képpel a munkaadók által elvárt kompetenciákról, mivel a munkaadói első tíz kompetencia náluk átlag alapján az első 33 kompetencia között szerepel, míg az 1989 és 1996 között végzetteknek az első és a 63., az 1996 után végzetteknek pedig az első és az 53. hely között található. A legnagyobb eltérés tehát a munkaadói elvárások és az oktatói elképzelések között ezek alapján a rendszerváltást követő 7 évben diplomát szerzetteknek tapasztalható. Ennek egyik oka lehet, hogy ők még a szocialista tervgazdaság időszakában nevelkedtek fel, ugyanakkor felsőfokú tanulmányaikat már a

kapitalista piacgazdaság kiépülésének éveiben, a „vadkapitalizmus” időszakában folytatták. Ez a kettősség valószínűleg befolyásolta az elvárt kompetenciákról alkotott képüket is. A rendszerváltás után végzetek körében egyébként az etikával összefüggő kompetenciák, mint például a tisztesség és a becsület átlagértéket tekintve jóval hátrébb szerepeltek a sorban, mint a munkaadóknál vagy az 1989 előtt diplomát szerzett oktatóknál. Ezt támasztja alá a one-way ANOVA szignifikancia elemzése is, ahol megvizsgáltuk az oktatók által tíz legfontosabbnak tartott kompetenciaelemet. A végzés idejétől függően legkevesbé értékelték egyet az oktatók az utasítások megértésének képességét illetően (szignifikancia 0,164) és leginkább a logikus gondolkodás esetében egyeztek az egyes oktatói csoportok véleményei (0,811-es szignifikancia szint mellett).

Megnéztük azt is, hogy befolyásolja-e az elvárt kompetenciákról alkotott oktatói képet az oktatott tudományterület. A legjelentősebb eltérést a munkaadói elvárásoktól az elméleti közgazdaságtant oktatók esetében figyeltük meg. Ők mindössze két kompetenciát soroltak az első tíz közé a munkaadói tíz legfontosabb kompetencia közül (teljesítőképeség és munkához való pozitív hozzáállás). A szakmai nyelvet oktatóknál a munkaadói legfontosabb tíz kompetenciából már négy szerepel az első tíz között. Mindkét csoportnál a becsület és a tisztesség, amelyek a hozzáérő dolgozók értékelései alapján a tíz legfontosabb kompetencia közé tartozik, a 105 elemből álló lista második felében szerepel csak. Az alkalmazott közgazdaságtant oktatóknak a legrealisabb elképzeléseik a munkaadói elvárásokról, mivel a munkaadói tíz legfontosabb kompetencia az ő értékelései alapján is az első harmadban szerepel. Ebben az esetben is végeztünk az összefüggések szignifikanciájának megállapítására ANOVA vizsgálatot. A tíz legmagasabbra értékelt kompetencia közül a három tudományterületen tanító oktatói csoportok az együttműködést ítélték egyformán magasra, itt a szignifikancia szint 0,025 volt, és a legnagyobb különbség a világos kifejező képesség esetében volt, 0,963.

Összegezve az oktatók körében a legfontosabbnak ítélt kompetenciaelemekre vonatkozó szűrés-vizsgálatok eredményeit elmondhatjuk, hogy a válaszadók neme, a diplomaszerezés ideje és az oktatott tantárgy is befolyásolja az oktatók elvárt kompetenciákról alkotott képét. Az Eszterházy Károly Főiskolán a munkaadói elvárásokhoz leginkább igazodó képpel a gazdálkodási és menedzsment szakos végzettségűekkel szembeni munkaerőpiaci kompetenciaelvárásokról az 1989 előtt végzett, alkalmazott közgazdaságtant oktató női tanárok rendelkeznek.

A továbbiakban megnéztük az oktatók körében végzett kompetencia-értékelés során, átlag alapján utolsó tíz helyre került kompetenciaelemet (lásd 5. diagram).



5. diagram: A 10 legkevésbé fontos kompetencia átlag alapján (oktatók)

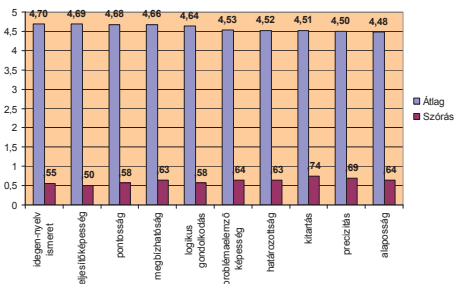
Ha ezeket összehasonlítjuk a munkaadói listával, több egyezőséget tapasztalunk, mint a legfontosabbnak tartott kompetenciaelemeknél. Itt ugyanis közös a listán az elővigyázatosság, a kultúrák közötti különbségek észrevétele, a termelőeszközök használatának képessége, a humor, a kritikus szemlélet, a delegálás és az absztrakt gondolkodás. Nem került az utolsó tíz közé az oktatók értékelései alapján az állóképesség, az állhatatosság és a képzelőerő, helyette a tanárok a tanácsadói, valamint az újítási képességet és az improvizációt sorolták ebbe a körbe. Az oktatók számára tehát fontosabb, hogy valaki jó teljesítőképességgel rendelkezzen, kitartóan törekedjen a kitűzött cél

elérésére, továbbá kiváló képzelőereje legyen. Mivel ezek a kompetenciák is elengedhetetlenek ahhoz, hogy valakiből jó hallgató váljon, ez is alátámasztja korábbi megállapításunkat, miszerint az oktatók elsősorban saját elvárásait fogalmazták meg a felmérés során. Azon kiinduló feltételezésünk, hogy a munkaadói-kompetenciaelvárások és az oktatók elvárt kompetenciákról alkotott képe között eltérések vannak, igazolódott, hiszen a munkaadók által legfontosabbnak vélt kompetenciák közül az oktatók csak ötöt soroltak az első tíz közé, illetve a munkaadók által legkevésbé fontosnak tartott kompetencia közül az oktatói listán három előbbre került.

Hallgatói kompetencia-elképzelések

A hallgatói értékelések legalábbis a tíz legfontosabbnak tartott kompetenciaelem esetében nagyobb átfedést mutattak a munkaadói kompetencia-elvárásokkal, mint az oktatói értékelések. A hallgatók ugyanis, ahogy az a 6. diagramból jól leolvasható, a munkaadókhoz hasonlóan legmagasabban értékelték a teljesítőképességet, a pontosságot, precizitást, alaposságot, megbízhatóságot, valamint a logikus gondolkodást. Nem került be ugyanakkor erre a listára a hozzáértő dolgozók által legfontosabbak közé sorolt becsületesség, tisztesség, a munkához való pozitív hozzáállás és a felelősségvállalás képessége, helyette az első tízben szerepelt a hallgatóknál a kitartás, ami a munkaadóknál a 15. helyre került, a határozottság, ami a munkaadói listán a 17. helyen állt és a jó problémaelemző képesség, amit a munkaadók átlag alapján a 19. helyre soroltak. Ezeknél a kompetenciáknál a hallgatói és a munkaadói átlagértékek nem sokban tértek el, azaz a hallgatói vélemények nagyban egyeztek a munkaadói véleményekkel. Meg kell azonban említenünk, hogy az oktatókhoz hasonlóan a hallgatók is nagyon fontosnak ítélték az idegen-nyelv ismeretét, de ezt a munkaadók korántsem tartották ilyen fontosnak. A hallgatók elképzelései tehát annyiban egyeztek a munkaadói oldalával, hogy a munkaerőpiac logikusan gondolkodó, pontos, precíz, megbízható és alapos munkát végző gazdálkodási és menedzsment szakos végzettséggel rendelkező munkavállalók képzését várja el az Eszterházy Károly

Főiskolától, azonban a hallgatók számára az etikával összefüggő kompetenciaelemek helyett fontosabb a határozott fellépés, a kiváló problémaelemző képesség, a kitartás és az idegen-nyelvek ismerete. Az, hogy ez utóbbi kompetencia a hallgatóknál a lista legelején szerepel, valószínűleg két dolognak köszönhető. Először is globalizált világunkban és főleg ez Európai Unión belül ma már a külföldi munkavállalásnak sokszor elsősorban nyelvi akadályai lehetnek. Aki beszél nyelveket, az jóval több munkalehetőség közül válogathat, mint az, akik csak anyanyelvén tud kommunikálni. Másodszor pedig mivel a gazdálkodási és menedzsment szakos diploma feltétele legalább egy középfokú komplex gazdasági szakmai vagy egy felsőfokú komplex általános nyelvvizsga, a hallgatók kifejezetten fontosnak tartják az idegen-nyelv ismeretét, hiszen nyelvvizsga nélkül nem kaphatják meg diplomájukat.



6. diagram: A 10 legfontosabb kompetencia átlag alapján (hallgatók)

A továbbiakban szűrtük a hallgatói válaszokat a válaszadók neme szerint. A hallgatóknál is megvizsgáltuk, hogy a nem mennyiben befolyásolja a kompetenciaértékelést. Megállapítottuk, hogy a női hallgatók elképzelései közelebb állnak a munkaadói elvárásokhoz, ugyanis ők a munkaadók által tíz legfontosabb kompetencia közül hatot szintén az első tíz közé soroltak, míg a férfi hallgatók csak négyet. Azt is megfigyeltük, hogy a becsület és a tisztesség, amelyek a munkaadói lista elején helyezkednek el, de amiket az oktatók alacsonyabbra értékelték, a hallgatóknál is nemtől függetlenül alacsony értékeket kaptak. Elképzelhető, hogy az oktatói és hallgatói válaszok között

összefüggés áll fenn, ezt azonban az összegyűjtött adatokból bizonyítani nem tudtuk. Megállapítottuk azt is, hogy a munkához való pozitív hozzáállást a női hallgatók jóval fontosabbnak tartják, mint a férfiak. Ez a kompetenciaelem a nőknél a 17., a férfiaknál viszont csak a 46. helyre került átlagérték alapján. Az adatok alapján azt is megállapítottuk, hogy a nők kevésbé értettek egyet a tíz legfontosabbnak tartott kompetenciát illetően, mivel náluk nagyobb volt a szórás, illetve jóval többször fordult elő a „*nem igazán fontos*” válasz, míg a férfiak döntő többségében ezeket a kompetenciákat „*nagyon fontosnak*” vagy „*fontosnak*” ítélték. A hallgatók által legfontosabbnak tartott tíz kompetencia és a hallgatók neme közötti összefüggések one-way ANOVA módszerrel történt vizsgálatából kiderült, hogy nemtől függetlenül „*nagyon fontosnak*” tartják a válaszadók a teljesítőképességet (szignifikancia szintje: 0,961), és leginkább az alaposság kompetenciaelem esetében oszlik meg a véleményük (szignifikancia szintje: 0,018).

A fenti szűrést életkor alapján is elvégeztük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az életkor alapján van-e különbség az elvárt kompetenciák tekintetében. Úgy véltük, hogy a nagyobb élet-, esetleg munkatapasztalat befolyásolja az egyes kompetenciák megítélését. Életkor alapján a hallgatókat két csoportra osztottuk: 21 év alattiak, illetve 21 év felettiak, mivel a fiatalabb korosztálynak még nem, vagy minimális munkatapasztalattal bír. Megállapítottuk, hogy a 21 évnél fiatalabbak szerint a munkaadók számára a határozottság, az idegen-nyelv ismeret és a megbízhatóság kifejezetten fontos, ugyanis ezek a kompetenciák átlagot nézve magasabb értékeket kaptak ebben a körben. A 21 év felettiak véleménye alapján pedig a tíz legfontosabb kompetencia közül a pontosság, a teljesítőképesség és az alaposság szerepelnek a lista elején. Vagyis a fiatalabb hallgatók szerint, ha valaki határozott, több nyelven beszél és megbízható, akkor előnyösebb pozíciót szerez magának a munkaerőpiacon, míg az idősebb korosztály szerint ezeket az előnyöket elsősorban a célok elérésének képessége, a pontos és alapos munkavégzés biztosítja. Amennyiben ezeket az adatokat összevetjük a munkaadói és az oktatói válaszokkal, kitűnik, hogy a 21 év alattiak válaszai inkább az oktatóival, míg a 21 év felettié a

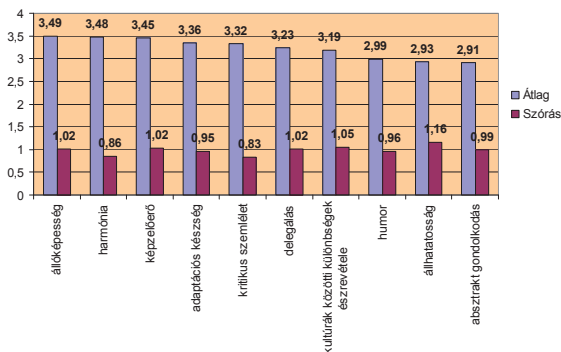
munkaadóival mutatnak nagyobb egyezést. A tíz legkevésbé fontosnak tartott kompetenciánál a fiatalabb korosztály a harmóniát, az absztrakt gondolkodást és a kultúrák közötti különbségek észrevételét értékelték a legalacsonyabbra, míg az idősebb korosztálynál a képzelőerő és az állóképesség kerültek a lista legvégére. Ezek közül a kompetenciák közül a 21 évnél fiatalabbak által alacsonyban értékelt harmónia a munkaadóknál, az oktatóknál és a 21 évnél idősebeknél is magasabb értéket képviselt. Az elvégzett one-way ANOVA vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy mindkét korcsoport esetében a legnagyobb összetartás 0,953-as szignifikancia-szint mellett a logikus gondolkodás kompetenciaelem értékelésénél volt, míg a vélemények az idegen nyelv ismerete esetén különböztek leginkább (szignifikancia-szint: 0,125).

A tagozat szerinti szűrés- és összefüggés-vizsgálataiból nem tudtunk messzemenő következtetéseket levonni. Az egyes csoportok értékelései között nem voltak jelentős eltérések.

A szűrés-, kereszttáblás és ANOVA vizsgálatok eredményei alapján elmondható, hogy az Eszterházy Károly Főiskolán tanuló hallgatók válaszait a nem és a kor igen, de a tagozat nem befolyásolja jelentősen. Összességében a 21 év felettiek, illetve a női hallgatók rendelkeznek reálisabb képpel és határozottabb véleménynel a munkaadók által elvárt kompetenciák tekintetében.

A következőkben érdemesnek tartottuk megnézni a hallgatók által legkevésbé fontosnak tartott kompetenciát (lásd 7. diagram) és összevetni a munkaadói és az oktatói értékelésekkel. Az átlagot és a szórást tekintve a hallgatók hasonlóan a munkaadókhoz kritikusabban értékelték, mint az oktatók. Az oktatóknál ugyanis még az utolsó helyen szereplő kompetencia is 3,1 fölötti átlagot ért el, míg ez az érték a hallgatóknál és a munkaadóknál 2,9 körüli. Valószínűleg ennek köszönhető, hogy a szórás-értékek viszont az oktatók körében alacsonyabbak, mint a másik két csoportnál. A listát elemezve megállapítottuk, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók két kompetenciát, az

elővigyázatosságot és a termelőeszközök használatának képességét, tartottak fontosabbnak a munkaadóknál, viszont ezek helyett legalacsonyabban értékelték a harmóniát és az adaptációs készséget, amelyek viszont a munkaadó körében kaptak magasabb értékelést. A hallgatók esetében is elmondhatjuk, hogy az ő elképzeléseik és a munkaadói kompetencia-elvárások között vannak különbségek, bár az eltérés esetükben nem olyan mértékű, mint az oktatóknál.



7. diagram: A 10 legkevésbé fontos kompetencia átlag alapján (hallgatók)

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a munkaerő-piaci igények, illetve az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és hallgatók elvárt kompetenciákról alkotott véleményei között eltérések tapasztalhatók. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az eltérés a hallgatók esetén kisebb, mint az oktatóknál, azaz az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatói realisabb képpel rendelkeztek a munkaerő-piaci elvárásokról, mint oktatóik. Az oktatók nagy valószínűséggel saját kompetencia-elvárásaikat is megjelenítették az értékelésnél, a hallgatók viszont vezetői pozíció megszerzésére vonatkozó vágyaikat juttatták kifejezésre.

5.3.2 Korrelációs együtthatók vizsgálata

Korrelációs együtthatókat keresve összefüggés-vizsgálatokat végeztünk a munkaadók, az oktatók és a hallgatók által tíz legfontosabbnak és tíz legkevésbé fontosnak tartott kompetenciára vonatkozóan.

Munkaadók

A munkaadók esetében megállapítottuk (lásd 8. számú melléklet), hogy a 10 legfontosabbnak ítélt kompetencia közül a logikus gondolkodást fontosnak tartó válaszadók nagy valószínűséggel magasán értékelték a munkához való pozitív hozzáállást, a becsületességet és a felelősségvállalás képességét, ugyanakkor alacsonyan a pontosságot. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a logikusan gondolkodók számára a pontosság nem olyan fontos, mint a többi nyolc ebbe a körbe tartozó kompetencia. A pontosság a munkához való pozitív hozzáállás kivételével az össze többi legfontosabbnak ítélt kompetenciával erős összefüggést mutat, a legerősebb ez az összefüggés a becsületességgel. Vagyis a pontosságot sokra tartó hozzáértő dolgozók szerint a becsületesség is kifejezetten fontos kompetencia, de általában a többi kompetenciaelemet is magasra értékelik. A teljesítőképesség összefüggéseit megvizsgálva a többi első tízbe tartozó kompetenciával már árnyaltabb képet kapunk. Azok ugyanis, akik a teljesítőképességhez magas értékeket adtak, nagy valószínűséggel csak a felelősségvállalás képességét és az alaposságot értékelték szintén magasra. Az alaposság a pontossággal, a nagy teljesítőképességgel és a precizitással mutat erős összefüggést, ami nem meglepő, mert ezek a kompetenciák mind a munkavégzés minőségét befolyásoló képességek. A munkához való pozitív hozzáállás tekintetében 0,5 feletti korrelációt nem állapítottunk meg, a három legszorosabb összefüggést a logikus gondolkodás, a felelősségvállalás képessége és a megbízhatóság kompetenciáknál mértük, viszont nagyon alacsony korrelációt állapítottunk meg a becsületesség esetében. Szoros összefüggést mutattak egymással a becsületesség a felelősségvállalás képessége, a tisztesség és a megbízhatóság képessége. Elmondhatjuk tehát,

hogy a válaszadók a munkavégzéshez elengedhetetlennek tartják, azaz a felmérés során magasan értékelték a becsületességet, tisztességet, megbízhatóságot és a felelősségteljes viselkedést.

A tíz legkevésbé fontosnak tartott kompetencia esetén már jóval kevesebb szoros összefüggést tapasztaltunk. Az absztrakt gondolkodást kevésbé fontosnak ítélik hasonlóan alacsony értéket adtak az állhatatosság, a kritikus szemlélet, a képzelőerő és a delegálás kompetenciáknak, viszont fontosnak tartották az állóképességet és a termelőerők használatának képességét. Az állóképességet alacsonyan értékelőknél azt figyeltük meg, hogy nincsen kimutatható kapcsolat a többi kompetenciával, ez alól csak az állhatatosság és a képzelőerő jelent kivételt, bár a korreláció ezekben az esetekben is 0,22 alatti. Az állhatatosság értékelései erős összefüggést mutattak az elővigyázatossággal, de alacsony korrelációs szintet mérünk esetükben a termelőeszközök használatának képessége és a kultúrák közötti különbségek észrevételének kompetenciájával. Az elővigyázatosságot alacsonyan értékelők válaszai nem korrelálnak szignifikánsan a többi kompetenciával, nincs köztük kimutatható szoros kapcsolat. Azok a hozzáértő munkavállalók, akik számára nem lényeges a dolgok, jelenségek elfogulatlan értékelése, vagyis a kritikus szemlélet, általában nem tartották fontosnak a képzelőerőt és a kultúrák közötti különbségek észrevételét sem, de fontosnak értékelték a termelőeszközök használatának képességét. A termelőerők használatának képességét alacsonyan értékelőknél sem mérhető magas szignifikancia-szint. A humor is csak a képzelőerővel és a kultúrák közötti különbségek észrevételével korrelál erősen, a képzelőerő pedig már csak a kultúrák közötti különbségek észrevételével mutat szoros összefüggést. A munkaadói körben tíz legkevésbé fontosnak tartott kompetencia korrelációs együtthatóit megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legtöbb szoros összefüggést az absztrakt gondolkodás esetén tapasztaltuk, míg a legkevesebb ilyen korrelációt a termelőeszközök használatának képessége esetében találtuk.

Oktatók

A kapcsolati adatokat vizsgálva az oktatók esetében is korrelációs együtthatókat kerestünk (lásd 9. számú melléklet). Először a tíz legfontosabbnak ítélt kompetenciákat vetettük össze. Azok az oktatók, akik magasra értékelték a pontosságot, nagy valószínűséggel szintén nagyon fontosnak tartották a gyakorlatias feladatértelmezést, ugyanakkor alacsonyabb kapcsolat volt kimutatható a megbízhatósággal. A teljesítőképességgel összevetve a többi kompetenciát, már árnyaltabb képet kapunk, mivel itt a kapcsolatok szorossága magasabb értéket mutat. Például a világos kifejező készség, a munkához való pozitív hozzáállás és a gyakorlatias feladatértelmezés esetében a korreláció szintje 0,5 fölötti. A legalacsonyabb korrelációs szintet pedig a megbízhatóság tekintetében mértük. Azok, akik az utasítások megértésének képességét kiemelkedően fontosnak tartották, szintén magasra értékelték a világos kifejező készséget. Ez azt jelenti, hogy véleményük szerint az utasítások megfogalmazásának és megértésének képessége egyaránt fontos. Az együttműködő képességnél van ugyan kapcsolat a többi kompetenciával, de ez nem kiemelkedő, a megbízhatóság esetében pedig a világos kifejező készség esetében a legmagasabb, a gyakorlatias feladatértelmezésnél pedig a legalacsonyabb a korrelációs szint. Megállapítottuk továbbá, hogy azok a válaszadók, akik a logikus gondolkodást magasra értékelték, azok a munkához való pozitív hozzáállásnál is négyes vagy ötös értékeket adtak meg, ugyanakkor nem tartották annyira fontosnak az idegen-nyelv ismeretét. Végül feltűnő az összefüggés a munkához való pozitív hozzáállás és a világos kifejező készség között.

A tíz legkevésbé fontosnak tartott kompetencia korrelációelemzését megvizsgálva elmondható, hogy itt az összefüggések nem olyan szorosak, mint a tíz legfontosabb kompetenciánál. A legtöbb összefüggést a többi kompetenciával a tanácsadói képesség mutatja. Azok az oktatók, akik ezt a kompetenciát alacsonyan értékelték, kevésbé fontosnak tartották az újítási képességet, az elővigyázatosságot, a kritikus szemléletet és a humort is. Az

újítási képesség magas korrelációs szintet mutatott a kritikus szemlélet és a delegálás kompetenciákkal. Megfigyeltük továbbá, hogy a humort kevésbé fontosnak tartó kollégák az improvizációt és a kultúrák közötti különbségek észrevételét is egyaránt alacsonyan értékelték. Kifejezetten alacsony korrelációs szintet mértünk az elővigyázatosság és az improvizáció, a kultúrák közötti különbségek észrevétele, továbbá a delegálás kompetenciák értékelései között, vagyis akik nem tartják az elővigyázatosságot fontosnak, azok fontosnak tartják viszont azt, hogy adott helyzetben felismerjék a jó megoldásokat, hogy munkatársaiknak feladatokat tudjanak továbbadni, illetve lényegesnek tartják a másság elfogadását is.

Hallgatók

A hallgatók esetében is elvégeztük a korrelációs együtthatók vizsgálatát a tíz legfontosabb és a tíz legkevésbé fontos kompetencia esetében (lásd 10. számú melléklet). Vizsgálatunk kimutatta, hogy nagyon szoros összefüggés van a logikus gondolkodás, valamint a problémaelemző képesség, a pontosság, az alaposság, a precizitás és a megbízhatóság értékelései között, azonban nagyon alacsony a korrelációs szint az idegen-nyelv ismerete kompetenciával. Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy azok, akik fontosnak tartják a logikus gondolkodást, azok számára fontos a problémák gyors és hatékony felismerésének és elemzésének képessége, és a pontos, precíz, alapos munka, de nem tartják lényegesnek az idegen-nyelv ismeretét. A problémaelemző képesség korrelál a pontossággal és a megbízhatósággal, ugyanakkor ez az összefüggés kifejezetten alacsony a precizitás esetében. Ez némi ellentmondást jelent, hiszen a problémaelemző képesség, a pontosság, a megbízhatóság és a precizitás mind a munkavégzés minőségét befolyásoló képességek, melyek általában szorosan összefüggnek egymással. A pontosság a precizitás és a kitartás kivételével az összes többi legfontosabbnak ítélt kompetenciával magas korrelációt mutat. A teljesítőképeség esetében már nem ilyen egyértelmű a kép, hiszen ez a kompetencia csak a kitartással és a határozottsággal mutat szoros összefüggést, ez az összefüggés viszont

kifejezetten alacsony a pontossággal. Az alapos munkát fontosnak tartók magasan értékelték a precizitást, a megbízhatóságot és a határozottságot is. Azok a hallgatók pedig, akik a kitarás esetén adtak meg magas értékeket, szintén magas értékeket jelöltek meg a teljesítőképesség, a precizitás, az idegen-nyelv ismeret és a határozottság kompetenciáknál. A precizitás ezen kívül magas korrelációt mutat az idegen-nyelv ismeretével és a határozottsággal, az idegen-nyelv ismerete pedig a megbízhatósággal és a határozottsággal. Összességében elmondhatjuk, hogy a tíz legfontosabb kompetenciát szinte minden hallgató kifejezetten magasra értékelte, ennek köszönhetően sok szoros összefüggés mutatható ki ebben a körben.

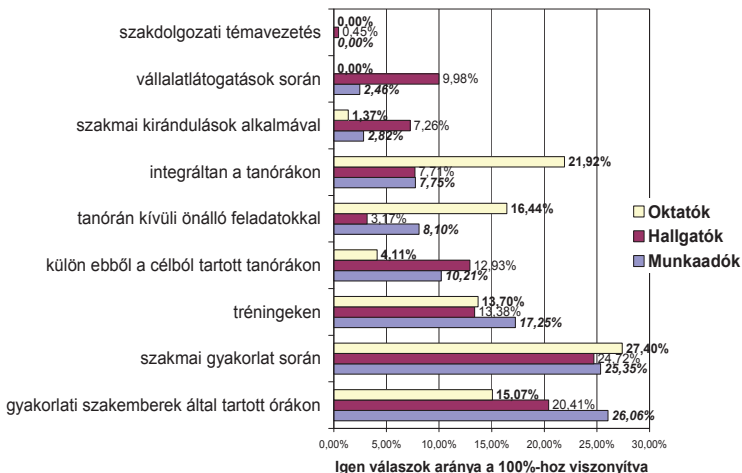
A hallgatók által legkevésbé fontosnak tartott kompetencia korrelációelemzését elvégezve megállapítottuk, hogy ellentétben az oktatóknál tapasztaltakkal a hallgatók esetében dominánsan több és szorosabb összefüggés van ezen kompetenciaelemek értékelései között. Az absztrakt gondolkodást alacsonyan értékelték ugyanis az állhatatosságot, az adaptációs készséget, a kritikus szemléletet és a delegálást is alacsonyan pontozták, viszont magasabban értékelték az állóképességet. Az állóképesség kifejezetten magas korrelációt mutat az absztrakt gondolkodáson kívül az összes többi legkevésbé fontosnak tartott kompetenciával, de hasonlóan magas korrelációs szintet mutattunk ki a harmónia, az állhatatosság, a kritikus szemlélet, a humor, a képzelőerő, az adaptációs készség, a kultúrák közötti különbségek észrevétele és a delegálás kompetenciák esetében is. Egyedül a delegálás, valamint a képzelőerő és a humor között tapasztaltunk alacsony korrelációt.

5.3.3 A kompetencia-fejlesztés formái

A hallgatók körében rákérdeztünk arra, hogy véleményük szerint előnyt jelent-e egy-egy állás megszerzésénél, ha már a főiskolai alapképzésben fejlesztették bennük a munkaadók által elvárt kompetenciákat. A válaszadók döntő többsége, azaz közel 80 % vélekedett úgy, hogy ez minden esetben előnyt jelent, 20 % válasza alapján előfordulhat, hogy igen, de nem minden esetben,

és a válaszadók mindössze 1%-a gondolta úgy, hogy a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő kompetencia-fejlesztés nem jelent semmilyen előnyt az állások megpályázásánál.

Mindhárom csoport esetében megkérdeztük, hogy véleményük szerint milyen formában kell a kompetencia-fejlesztést végezni. Minden válaszadó maximum három lehetőséget jelölhetett meg. Mivel a csoportok eltérő létszámúak voltak, az említések számát a csoport egészéhez viszonyítva állapítottuk meg, hogy milyen százalékban jelölték meg a válaszadók az egyes lehetőségeket. Így összehasonlíthatóvá váltak az eredmények, melyeket a következő diagram ábrázol.



8. diagram: Kompetencia-fejlesztés területére vonatkozó vélemények megoszlása

Az adatokból látszik, hogy az oktatóknak, a hallgatóknak és a munkaadóknak eltérő elképzeléseik vannak arról, hogy milyen formában kell a kompetenciafejlesztést végezni. A munkaadóknál dominálnak azok a formák, amelyek a munka világához, a szakma gyakorlatához szorosan kötődnek. Az oktatók esetében a lista elején ugyan a szakmai gyakorlat áll, mégis náluk magasabb értékeket kaptak azok a formák is, amelyekhez tanári munka

köthető. A hallgatóknál megfigyelhetjük, hogy ők ellentétben a munkaadókkal és az oktatókkal preferálják azokat a kompetencia-fejlesztési lehetőségeket, amikor nem az iskolában kell tartózkodniuk, viszont nem szeretik, ha a szabadidejükből kell áldozniuk a tanulásra.

Mindhárom csoport esetében hierarchikus klasztervizsgálatot végeztünk a kompetencia-fejlesztés formáira vonatkozóan. A vizsgálat eredményeiből a hallgatók esetében nem tudtunk messzemenő következtetéseket levonni, ugyanakkor a munkaadói, illetve az oktatói klasztervizsgálatok eredményei sok hasonlóságot mutattak. A munkaadóknál és az oktatóknál is két egymástól jól elkülöníthető klasztert tudtunk meghatározni (lásd 11. számú melléklet). Az első klaszter tagjai olyan kompetencia-fejlesztési formákat jelöltek meg elsősorban, melyek nem köthetők szorosan a klasszikus értelemben vett tanórai keretekhez kapcsolódó oktatási-tanulási folyamathoz. A klaszter tagjai szerint a kompetenciafejlesztést az órai kereteken túllépve vállalatlátogatások során, szakmai kirándulások alkalmával, továbbá a vállalati környezetben végzett szakdolgozati témavezetés során kell végezni. Ezek a formák kötetlenebbek, elsősorban a hozzáértő dolgozók munkájára, illetve a munkahelyi szervezet megfigyelésére alapoznak. A második klaszternél az oktatói-mentori szerephez köthető fejlesztési formák kerültek előtérbe. Mind a tanórai, mind pedig a gyakorlatvezető mentor által irányított kompetenciafejlesztések konkrét személyi instrukcióihoz köthetők. Ezekben az esetekben a kompetenciafejlesztés a személyes tapasztalat- és ismeretátadáson alapszik. A keretek kötöttebbek, mint a másik klaszter esetében, hiszen vagy az iskolai tanóra vagy a gyakorlati hely munkaideje alatt megy a kompetenciafejlesztés végbe. A légkör ezekben az esetekben kevésbé oldott és legtöbbször értékeléssel zárul.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a gazdálkodó szervek hajlandók-e a szükséges segítséget megadni a főiskolának a kompetenciafejlesztéshez. Ennek megállapítására keresztábrás vizsgálatot végeztünk a fent említett kompetencia-fejlesztési formákra és arra vonatkozóan, hogy milyen formában hajlandók a munkaadók a gyakorlatorientált kompetenciafejlesztésben a

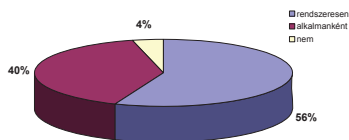
főiskolát támogatni. A megkérdezett gazdálkodó szervezetek közül 72 jelölte meg a szakmai gyakorlatot a kompetencia-fejlesztés lehetőségeként, de közülük csak 35-en, vagyis kevesebb mint a fele, hajlandó a gazdálkodási és menedzsment szakosok részére gyakornoki helyet biztosítani, illetve 34-en gondolták úgy, hogy a szakmai gyakorlat során nem lehet a kompetenciafejlesztést végezni, ugyanakkor ennek 50 %-a segítségként gyakornoki helyeket biztosítana a főiskolai hallgatók számára. A munkaadók közül 32-en mondták azt, hogy a gyakorlati szakemberek által tartott órák nem alkalmasak a kompetenciafejlesztésre, mégis közülük négyen tartanának órákat a főiskolán a gyakorlatorientált kompetenciafejlesztés érdekében, illetve heten készek saját tapasztalataik átadására. Azon 74 munkaadó közül, akik a gyakorlati szakemberek által tartott órákat megjelölték, mindössze 20-an hajlandók előadások tartásával és 31-en saját tapasztalataik átadásával ebben aktívan részt is vállalni. Hasonlóan ellentmondásos a kép a vállalatlátogatások tekintetében. A megkérdezettek közül közel százan nem jelölték meg ezt a lehetőséget a kompetenciafejlesztés szintereként, mégis 36 szervezet ebben nyújtana segítséget a főiskolának, illetve azok közül a gazdálkodó szervezetek közül, amelyek megjelölték ezt a lehetőséget, azaz hét cég, 4 nem fogadna hallgatókat saját cégüknél vállalatlátogatás keretében. A munkaadók válaszai között tehát ellentmondások tapasztalhatók, hiszen a két legtöbb megjelölést kapott kompetencia-fejlesztési formához a gazdálkodó szervezeteknek csak egy kisebb része hajlandó segítséget adni, inkább a többi cégre hárítja ezt a feladatot, míg az egyik legkevesebbet megjelölt formában kifejezetten sokan támogatnák a főiskolát.

A kereszttáblás vizsgálatokat elvégeztük a segítségnyújtás formáira és a gazdálkodó szervezet méretére vonatkozóan (foglalkoztatottak létszáma alapján) is. Azt akartuk megtudni, hogy a méret befolyásolja-e a segítségnyújtási hajlandóságot és formát. Megfigyelhető, hogy a gazdálkodó szervezetek elsősorban olyan kompetencia-fejlesztési formákat támogatnak, amelyek nem igényelnek részükről komoly anyagi ráfordítást, hanem esetleg még előnyük is származik ezekből. A legtöbb cég szívesen fogadna gyakornokokat, de a többi

lehetőséghez képest többen jelölték meg a saját tapasztalatok átadását és az előadások tartását is. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az igen válaszok aránya az egészhez képest még az első helyen szereplő „*gyakornoki helyek biztosítása*” lehetőségnél is csak 50,9 %, a másik kettőnél pedig 40% körüli. Az anyagi áldozatokat és komoly időráfordítást is követelő lehetőségeket a munkaadók alig jelölték meg, így az utolsó helyekre a következő segítségnyújtási lehetőségek kerültek: ösztöndíj, szakdolgozat, projektmegbízás hallgatók számára, cég részvétele kutatási projektekben. A cégek többsége nem hajlandó továbbá adatokat kiadni a gyakorlatorientált kompetenciafejlesztés érdekében, hiszen az adatok, diagramok átadása oktatási célra, illetve a kutatási projektekhez adatszolgáltatás lehetőséget 9-nél kevesebb cég jelölte meg. Ha a cégméret szerint vizsgáljuk a három leggyakrabban megjelölt segítségnyújtási formát, akkor a következőket állapítjuk meg. Gyakornoki helyek biztosítására elsősorban a nagyvállalatok és a kisvállalatok hajlandók, míg legkevésbé a közepes és a mikro vállalkozások. Ennek valószínűleg két oka lehet. Az egyik, hogy a nagyvállalatok nagyobb hangsúlyt fektetnek az emberi-erőforrás utánpótlására, általában saját apparátussal rendelkeznek az emberi-erőforrás menedzsment területén, így időt, embert és esetenként pénzt is áldoznak a gyakorlati képzésre. Az ő esetükben továbbá komoly anyagi hozama a gyakornokok foglalkoztatásának, hogy a befizetett szakképzési hozzájárulások összegét, ami egy nagyobb cég esetében milliós tételt jelent, visszaigényelhetik a Szakképzési Alapból. A kisvállalkozások esetében más motivációs tényezők hatnak, hiszen a 10-49 főt foglalkoztató gazdálkodó szervek nem képesek a gyakornoki programokra külön apparátust fenntartani. Náluk az olcsó vagy sok esetben ingyenes szakképzett, bár tapasztalatlan munkaerő megszerzése jelenti a nagy vonzerőt. A gyakornokokat alkalmazó cégek ugyanis fél évre gyakorlatilag ingyen, sőt sokszor komoly állami támogatásokért cserébe (adminisztrációs költségek megtérítése, gyakornokok bérének és járulékainak visszaigénylése, munkaruha és munkába-járás költségeinek elszámolása) jutnak hozzá a munkaerőhöz. Természetesen ők is visszaigényelhetik a befizetett szakképzési hozzájárulást.

5.3.4 Gyakorlatorientált módszerek alkalmazása az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos alapképzésében

Oktató kollégáim közül egy fő kivételével mindenki alkalmaz legalább alkalmanként gyakorlatorientált módszereket a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók oktatása során (lásd 9. diagram) annak ellenére, hogy egyetemi módszertani tanulmányaik során mindössze hárman tanultak részletesen ilyen módszerekről. A megkérdezettek több mint fele rendszeresen használja ezeket a módszereket óráin. Ez jól mutatja, hogy az Eszterházy Károly Főiskolán a gazdasági alapképzésben oktatók igyekeznek megfelelni a képzéssel szemben támasztott munkaadói követelményeknek és a kor kihívásainak.

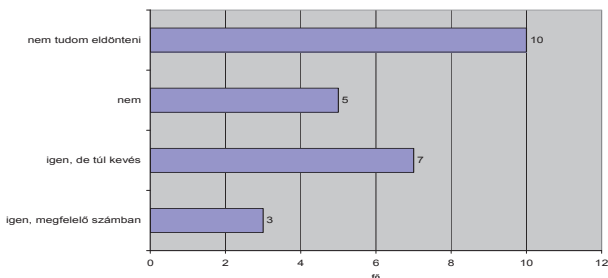


9. diagram: Gyakorlatorientált módszerek alkalmazása az oktatók körében

A megkérdezett oktatók egyetértettek abban, hogy szükséges lenne a gyakorlatorientált módszereket a tanárképzés keretei között tanítani, de érdemes rendszeresen továbbképzéseket is tartani a már végzettek számára. A válaszadók 96%-a továbbá hasznosnak tartaná egy ilyen jellegű módszertani gyűjtemény összeállítását is.

Arra a kérdésre, hogy állnak-e rendelkezésre megfelelő továbbképzések a gyakorlatorientált módszerekről, a válaszok megoszlottak (lásd 10. diagram). Mindössze három kolléga vélekedett úgy, hogy megfelelő számú továbbképzést tartanak ebben a témában, heten válaszolták azt, hogy bár vannak ilyen jellegű

továbbképzések, de ezek száma túl kevés. Öt válaszadó szerint nincsenek gyakorlatorientált módszerekre vonatkozó továbbképzések, tízen pedig nem tudták ezt eldönteni.



10. diagram: Oktatók megoszlása a gyakorlatorientált módszerekre vonatkozó továbbképzések számáról alkotott véleményük alapján

Amikor rákérdeztünk, hogy mi az oka ennek, a tanárok azt válaszolták, hogy ők eddig nem kerestek konkrétan ilyen továbbképzéseket, inkább szakirodalomból és a többi kollégától informálódtak.

6 A hipotézisvizsgálat összegzése

6.1 Az elméleti kutatás eredményeinek összefoglalása

Dolgozatunk elméleti részében témánk fogalmi háttérét tártuk fel. Először kísérletet tettünk a gyakorlatorientáltság fogalmának meghatározására. Ehhez megvizsgáltuk, hogyan változott a gyakorlatorientált oktatás fogalma a magyar gazdasági szakképzés területén. Szekunder vizsgálataink alapján megállapítottuk, hogy a magyar oktatásügyben már a középkor óta jelen van a szakma gyakorlatához kötődő szakképzés fogalma, melynek tartalma korról korra változott, gazdagodott: a kezdeti kétkezi szakmunka gyakorlatától mára eljutottunk munkaerő-piaci orientáltságú szakképzési paradigmáig. A fogalom meghatározásához feltártuk azt is, hogy a munkaerő-piaci igényekben bekövetkező változásokat hogyan követték a munkaerő tudományos alapú kiválasztásának módszerei, illetve ez milyen változásokat indukált az oktatási módszerekben. A tudományos alapokon nyugvó munkaerő-piaci beválasztások mintegy 200 éve jelentek meg és hasonlóan a gyakorlathoz kötődő gazdasági oktatáshoz, módszerei folyamatosan változtak és változásokat indukáltak az adott kor oktatási felfogásaiban is. A kutatások eredményeként fókuszba került a kompetencia fogalma, melynek sokoldalú fogalmi meghatározásait 5 csoportba soroltuk, majd feltártuk a kompetenciák fejlesztésének módszereit.

Elméleti kutatásaink alapján az alábbi tézis fogalmazható meg:

1. tézis

A gyakorlatorientáltság dinamikus fogalom, időben, térben és szakterületenként változó tartalommal rendelkezik. A 21. század elején a magyar felsőfokú gazdasági alapképzésben a gyakorlatorientáltság a munka világa által elvárt, továbbá a sikeres életvitelhez szükséges kompetenciák fejlesztését jelenti.

6.2 Az empirikus kutatás eredményeinek összefoglalása

Az empirikus kutatásunk során először arra kerestük a választ, hogy a munkaerő-piaci kompetencia-elvárásokról a felsőoktatás szereplői (oktatók hallgatók) mennyire reális képpel rendelkeznek. A munkaadói oldal válaszai alapján összeállítottunk egy általános és tíz ágazati kompetenciaprofilit. Ez alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az Egri Kistérség munkaerő-piaci elsősorban a munkavégzés minőségét befolyásoló általános szellemi, fizikai, pszichikai és technikai képességekkel és konstruktív kompetenciaelemekkel rendelkező szakembereket igényel, míg a szakmai kompetenciákat ezeknél kevésbé fontosnak tartják. Az Egri Kistérség munkaerőpiacának olyan megbízható, becsületes, pontos, alapos és precíz munkavállalókra van szüksége, akik képesek a kitűzött célok elérésére, a logikai összefüggések felismerésére, belátják tevékenységének hosszú távú következményeit, és azokért vállalja is a felelősséget, továbbá nyitottan, érdeklődve várja a feladatait. Mindezen kompetenciaelemek a szakképzés során nehezen fejleszthetők, ezért a munkaerő-piaci kompetencia-igényeknek megfelelő gazdálkodás és menedzsment szakos főiskolai alapképzés megvalósítása komoly kihívást jelent az Eszterházy Károly Főiskola számára. Az is megfigyelhető, hogy bár vannak olyan általános kompetenciák, melyek meglétét ágazati hovatartozás nélkül minden gazdálkodó szervezetnél elvárnak a munkavállalóktól, az egyes ágazatoknak megvannak a saját, speciális kompetencia-elvárásai. Az ágazatokat reprezentáló gazdálkodó szervezetek ez alapján 3 csoportba tudtuk sorolni.

- Az első csoportba azok a gazdálkodó szervek kerültek, akik elsősorban alsó- vagy középvezetőként számítanak a gazdálkodási és menedzsment szakon végzettekre: közlekedés, mezőgazdaság, termelés. Ezeknél a válaszadóknál a jó vezetőre jellemző kompetencia-elemek magas értékeket kaptak, ilyen az áttekintő képesség, a határozottság, a helyzetek és teljesítmény értékelésének képessége, önuralom, továbbá a hibákból való tanulás képessége.

- A második csoportot azok a munkaadók alkotják, akik a vizsgált alapszak hallgatóira mint hivatali tisztviselőre számítanak: közigazgatás, érdekképviselés, egyéb szolgáltatás, oktatás. Az itt elhelyezkedőktől a munkaadók elvárják, hogy képesek legyenek az utasításokat megérteni és végrehajtani, legyenek becsületes és tisztességesek, rendelkezzenek jó ellenőrző, illetve kiváló tanulási képességgel.
- A harmadik csoport munkaadói olyan munkakörökben számítanak a gazdálkodási és menedzsment szakosokra, amelyekben a munkavállaló folyamatosan emberekkel kerül személyes kapcsolatba: pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás, kereskedelem és turizmus. Az ebbe a csoportba tartozó munkaadók a jó kommunikációs készséget és a szociális képességeket tartották nagyon fontosnak, illetve mindannyian magasra értékelték a stressztűrési kompetenciaelemet.

A munkaadói válaszok hierarchikus klaszterelemzésének, illetve faktoranalízisének eredményei sok egyezőséget mutatnak az ágazati kompetenciaprofilokkal, igaz ezekben az esetekben az értékelt kompetenciaelemeket nem három, hanem 4 csoportba tudtuk rendezni. Az egymáshoz közel álló kompetenciaelemeket egy-egy munkavállalói karakter olyan meghatározó személyiségjegyeiként kezeltük, melyek mentén az adott karakter leírható és a többi karaktertől elkülöníthető. Az eredmények alapján az alábbi négy munkavállalói típust határoztuk meg:

- *minőségközpontú dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei a becsületesség, megbízhatóság, pontosság, tisztesség, alaposság, kitartás, precizitás,
- *céltudatos dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei az önfejlesztés képessége, lehetőségek észrevétele, kapcsolatok építésének képessége, lelkesedés, céltudatosság, célirányosság, energikusság,
- *vezető dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei az önbizalom, kezdeményező készség, stratégiaalkotás, döntési képesség, motiválás, eredményközpontú szemlélet, sikerorientáltság és a kombinációs, illetve elemző készség,

- *problémaérzékeny dolgozó* – jellemző kompetenciaelemei az empátia, méltányosság, önismeret, önkritika, igazságosság, lojalitás, tapintat, harmónia és a nyíltság.

A munkaadók válaszai alapján az is elmondható, hogy kicsi azon végzett hallgatók aránya, akik minden szempontból megfelelnek a munkaerő-piaci elvárásoknak, de ugyanilyen alacsony azoknak a száma, akik egyáltalán nem rendelkeznek az elvárt kompetenciákkal. A megkérdezett munkaadók fele állítja, hogy a náluk munkát vállaló fiatal pályakezdők többnyire rendelkeznek az elvárt kompetenciákkal, ugyanakkor viszonylag magas (34%) azoknak is az aránya, akik szerint többnyire nem. Mindez azt mutatja, hogy a vizsgált kistérségben a frissen diplomát szerzett munkavállalók többsége megfelel a munkaerő-piaci elvárásoknak, ugyanakkor szükséges, hogy ezt az arányt tovább növeljük, illetve képzésünket a folyamatosan változó igényekhez igazítsuk.

Az oktatók kompetenciaértékelései sokkal inkább a tökéletes hallgató képét rajzolják meg, mintsem a jó munkavállalóét, hiszen szerintük az utasítások megértésének képessége, a világos kifejezőkészség, a gyakorlatias feladatértelmezés és a jó együttműködési képesség a munkaadók által leginkább elvárt kompetenciaelem közé tartoznak. Igaz azonban, hogy az oktatók elképzelései és a valós elvárások nem különböznek teljesen, azaz vannak átfedések is. Az oktatók ugyanis a munkavállalókhöz hasonlóan magasra értékelték a pontosságot, a teljesítőképességet, a megbízhatóságot, a munkához való pozitív hozzáállást és a logikus gondolkodást kompetenciaelemeket.

A hallgatók kompetencia-értékeléseit vizsgálva megállapítottuk, hogy elképzeléseik összességében közelebb állnak a munkaerő-piaci elvárásokhoz, mint az oktatókéi. Ők munkaadókhöz hasonlóan legmagasabban értékelték a teljesítőképességet, a pontosságot, precizitást, alaposágot, megbízhatóságot, valamint a logikus gondolkodást. Nagyon magas értékeket kaptak a hallgatóktól

a jellemzően vezetői kompetenciaelemek, mint például a kitartás, a határozottság és a jó problémaelemző képesség. Ezek szerint a hallgatók többsége úgy véli, hogy már kezdő munkavállalóként is vezető beosztásban számítanak a munkájára. Mindezek alapján az alábbi tézist tudjuk megfogalmazni:

2. tézis

Az Egri Kistérség munkaerő-piaci által támasztott kompetenciagények, illetve az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és tanulók elvárt kompetenciákról alkotott képe között eltérések tapasztalhatók. A képzés gyakorlatorientáltabbá tétele érdekében szükséges a különbségek minimalizálása.

Az elvárt kompetenciák értékelésében mind az oktatóknál, mind a hallgatóknál a nemek között szignifikáns ($p < 0,05$) különbség van. A nők elvárt kompetenciákról alkotott képe az oktatók és hallgatók esetében is nagyobb átfedést mutatott a munkaadói kompetencia-elvárásokkal és ők egyben általában magasabbra értékelték az egyes kompetencia-elemeket, mint férfi társaik. Megfigyeltük azt is, hogy a férfiak az etikus viselkedéssel kapcsolatos kompetenciaelemeket jóval alacsonyabbra értékelték, mint a nők. Mivel ezek a kompetenciaelemek átlagérték alapján a munkaadóknál a lista elején helyezkednek el, ennek is köszönhető, hogy nagyobb az egyezés a női hallgatók és oktatók elképzelései és a valós elvárások között.

Befolyásolta a kompetenciaértékelést az oktatók diplomaszerzésének ideje is. A nagyobb oktatói és életpéldával rendelkező rendszerváltás előtt diplomát szerzett oktatók értékelései álltak legközelebb a munkaadói oldaléhoz, és a közvetlenül a rendszerváltás után végzettkéi mutatták a legnagyobb eltérést. Ők kevésbé látják tisztán a munkaerő-piaci elvárásokat, amit feltehetően az is okoz, hogy felnőtté válásuk pontosan a szocialista időszak végére, illetve a piacgazdaság kialakulásának idejére esett. A bomlóban lévő régi rend már nem, a kialakulóban lévő új berendezkedés pedig még nem

nyújtott biztos támpontot értékrendjük kialakulásához, és egyben a munkaerő-piacról alkotott véleményük formálásához. A rendszerváltás előtt végzetek ugyanakkor már kellő tapasztalattal és szilárd értékrenddel rendelkeztek ahhoz, hogy valósan lássák a változásokat. Az 1996 után végzetek felnőtté válása már a kialakult kapitalista piacgazdasági rendszer időszakára esett, így ők az „új kor” fiatal diplomásaiként sokkal piacorientáltabban gondolkodnak, azaz jobban figyelembe veszik a munkaerő-piaci elvárásokat is. Az oktatott tudományterület tekintetében megállapítottuk, hogy az alkalmazott közgazdaságtani tárgyakat oktató kollégák véleménye áll legközelebb a munkaerő-piaci kompetencia-igényekhez, őket követik egyezőség tekintetében a szakmai nyelvet oktatók, és a legnagyobb eltérés az elméleti közgazdaságtant tanítók esetében mérhető. Ez mutatja az egyes oktatói csoportok munkaerő-piachoz való kapcsolódását is: a munkaerő-piaccal a legszorosabb kapcsolatot az alkalmazott közgazdaságtani tárgyakat tanító kollégák ápolják. A felmérést követő személyes beszélgetések során kiderült, hogy ők sok esetben a versenyszférában (is) dolgoznak. Szintén gyakori, hogy a szaknyelvet oktatókat tolmácsként, fordítóként, esetleg nyelvtanítóként alkalmazzák gazdálkodó szervezetek, így ők is tudnak közvetlen tapasztalatokat szerezni a munkaadók elvárásaira vonatkozóan. Az elméleti közgazdaságtant oktatók között a legkisebb azoknak az aránya, akik közvetlen kapcsolatba kerülnek a munkaerőpiaccal, ez megmutatkozik az elvárt kompetenciaelemekről alkotott elképzeléseikben.

A hallgatók értékelései alapján úgy tűnik, hogy a nagyobb élettapasztalattal rendelkező idősebb hallgatók valósabban látják a munkaerő-piaci elvárásokat, mint fiatalabb társaik. A 21 évnél fiatalabb hallgatók elképzelései inkább az oktatói értékelésekkel mutattak nagyobb egyezőséget, míg a 21 évnél idősebbek válaszaival a munkaadói értékelésekhez közelítenek jobban. A hallgatók tagozata és a kompetencia-elképzelések között azonban nincs összefüggés. A fenti megállapításokból a következő tézis következik:

3. tézis

Az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és hallgatók által megfogalmazott kompetencia-elképzelések függnek oktatók esetében a nemtől, diplomaszerezés idejétől és az oktatott tudományterülettől, hallgatók esetében a nemtől és életkortól, a tagozattól viszont nem.

A szaknyelv gazdasági alapképzésben való oktatása a gazdaság és nyelv szoros kapcsolata miatt elengedhetetlen (Ablonczyné Mihályka, 2006). A gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatók számára a diploma megszerzésének feltétele a középfokú, komplex gazdasági szakmai nyelvvizsga. Ez a Közös Európai Referenciakeret besorolása alapján a B2 szintnek felel meg. A munkaadók körében végzett vizsgálat eredményei alapján viszont megállapítottuk, hogy az idegen nyelv ismerete csak két ágazatban került a leginkább elvárt kompetenciák közé (turizmus és mezőgazdaság). Ugyanakkor ez a kompetenciaelem mind az oktatóknál, mind a hallgatóknál a 10 legfontosabb kompetencia közé került. Ennek véleményünk szerint két oka van:

- a jelenlegi munkaerő-piaci helyzet ösztönzi a külföldi munkavállalást, külföldön pedig az tud megfelelő munkát vállalni, aki beszél nyelveket,
- a gazdálkodási és menedzsment szakos diploma feltétele a középfokú komplex gazdasági nyelvvizsga, vagyis addig nem kap diplomát a hallgató, amíg nyelvtudását a szakmai nyelvvizsgán nem bizonyította.

Mindezekből az alábbi tézis következik:

4. tézis

A gazdasági szaknyelv oktatása során a felsőfokú gazdasági képzésben kettős követelmény érvényesül:

- *a hallgatót fel kell készíteni a diploma feltételét jelentő középfokú, komplex gazdasági szakmai nyelvvizsgára,*
- *a hallgatókban fejleszteni kell a munkaerőpiac által elvárt kompetenciaelemeket.*

Bizonyítást nyert, hogy gyakorlatorientáltnak akkor tekinthető egy módszer, ha figyelembe veszi a munkaerő-piaci kompetencia-elvárásokat, azaz alkalmazása során fejlődnek az adott munkakörben szükséges kompetenciák. A szükséges kompetenciák körét leginkább azok a hozzáértő dolgozók tudják meghatározni, akik azon a munkaterületen sikeres munkát végeznek. A fejlesztendő kompetenciák meghatározását ezért nem a munkaadók, hanem az általuk alkalmazott hozzáértő dolgozók segítségével kell megtenni. Ebből következik, hogy ha egy gyakorlatorientált módszerekre épülő kompetenciaalapú tananyagfejlesztést akarunk végezni, akkor abba be kell vonni hozzáértő dolgozókat is. Ezek alapján módosítva az 5. hipotézisünket az alábbi tézist mondhatjuk ki:

5. tézis

Egy gyakorlatorientált módszerekre épülő tananyag kidolgozása szükséges a gazdasági szaknyelvet oktatók és tanulók számára. A tananyag kidolgozásánál figyelembe kell venni a munkaerő-piaci elvárásokat, ezért a tananyagfejlesztésbe be kell vonni a az adott munkaterületen sikeres hozzáértő dolgozókat.

Az Eszterházy Károly Főiskolán a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóit oktató tanárkollégákat megkérdeztük a gyakorlatorientált módszerekről is. A vizsgálat eredményei szerint annak ellenére, hogy szinte mindenki alkalmaz gyakorlatorientált módszereket az órákon, a legtöbben sem tanári tanulmányaik során, sem pedig továbbképzéseken nem tanultak ilyen módszerekről. A szaknyelvet oktató kollégáknak ráadásul azzal a kihívással is szembesülnie kell, hogy nyelvtanári tanulmányai során nem részesült speciális szaknyelv-módszertani képzésben és nem tanult gazdasági ismereteket, a szaknyelv oktatásához azonban mindezekre szükség van. Javasoltuk, hogy az Eszterházy Károly Főiskola 2009-től induló nyelvszakos tanári mesterképzéseiben a hallgatóknak legyen lehetősége speciális kurzusokat felvenni, melyek módszertanilag és szakmailag felkészítik őket a szaknyelv oktatására.

6. tézis

A gyakorlatorientált módszerek alkalmazása az oktató részéről komoly szakmai és nyelvi felkészültséget követel meg, ezért szükség van a szaknyelvet oktatók speciális módszertani képzésére-továbbképzésére.

6.3 A kutatás eredményeinek gyakorlati haszna

A kutatás eredményeként kidolgoztunk az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóira egy általános és több ágazati kompetenciaprofilit, amelyek a munkaerő-piacon leginkább elvárt kompetenciákat tartalmazzák. Ez az oktatók és a hallgatók számára is támpontot jelent, hiszen hiteles és aktuális információkat ad a munkaerő-piaci elvárásokról.

A felmérés során használt kérdőív és a felmérés módszertana jól használható más képzések és szintek esetében is, így hozzájárulhat a kompetencialapú oktatás további terjedéséhez. A vizsgálati eredmények tehát segítséget nyújtanak a hazai szakképzés tartalmának korszerűsítéséhez, minőségének javításához.

Vizsgálatunk részét képezheti továbbá egy országos, vagy Európai Uniós készségigény-felmérési rendszernek, melynek eredményeit le kell fordítani az oktatás nyelvére és figyelembe kell venni a szakképzés tartalmi és módszertani fejlesztése során. Ennek eredményeként csökkenthető a munkaerő-piaci kereslet és kínálat közötti különbség, azaz a munkanélküliség, továbbá megállítható az Európai Unió egyes régióiban tapasztalható zsugorodási folyamat.

6.4 További kutatások

Vizsgálatunk módszereit, illetve eredményeit felhasználjuk több más kutatási projektben is. Az Eszterházy Károly Főiskola sikerrel pályázott a Társadalmi

Megújulás Operatív Program „Hallgatói és intézményi szolgáltatásfejlesztés a felsőoktatásban” című pályázati felhívásán. A pályázat címe: Minőségi szolgáltatásokkal a jövő felsőoktatásáért az Eszterházy Károly Főiskolán. A 2010 őszén induló projekt egy a régióban található munkaadók reprezentatív mintáján és néhány a régión kívül eső nagyon vállalat megkérdezésén alapuló pilot vizsgálat.

A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal által meghirdetett Baross Gábor programján sikerrel pályázott az INNTEK nonprofit Kht. „Gyere haza” projektje, mely az Egri Kistérségből elvándorolt fiatal szakember visszatérését próbálja meg elérni. A program részeként felmérés készül az Észak-magyarországi Régió munkaerő-piaci igényeiről, majd az igények ismeretében a programban dolgozók felveszik a kapcsolatot a külföldön dolgozó magyar munkavállalókkal és olyan lehetőségeket, perspektívát kínálnak számukra, melyekkel vissza lehet vezetni őket a hazai munkaerő-piacra.

Szintén a Baross Gábor programon belül kerül megvalósításra az „Oktatási innováció a szálloda-menedzserképzés területén” című projekt, melynek során DACUM-módszerre épülő tananyagfejlesztést valósítunk meg nemzetközi példák felhasználásával.

Benyújtásra került 8 ország részvételével a Consort Európai Uniós pályázat, melynek 5. munkacsomagja tartalmazza a résztvevő régiók kompetencia-térképeinek elkészítését annak érdekében, hogy a képző intézmények megfelelő információkkal rendelkezzenek a valós munkaerő-piaci igényekről és ehhez tudják igazítani képzési struktúrájukat. Ettől a térségek zsugorodási folyamatának megállását reméljük. Ha ugyanis az egyes régiós szakképző intézmények a helyi munkaerő-piac kompetenciaigényeinek megfelelő képzéseket folytatnak, esetleg lehetőség nyílik az informális vagy nem formális tanulási formák elismertetésére, akkor csökkenhet vagy megállhat a zsugorodó térségekre jellemző erős migráció.

6.5 A kutatás korlátai

A vizsgálat egyik komoly korlátja, hogy egyedisége miatt csak egy földrajzilag körülhatárolt területen egyetlen adathalmazból adott időpontban szerzett információkat tartalmaz, ezért mindenképp kiegészítésre szorul. A munkaerő-piaci igények folyamatos változása miatt a kapott eredmények érvényességi ideje korlátozott. Ebből adódik, hogy a vizsgálat eredményeiből nem tudunk messzemenő következtetéseket, stratégiai trendeket megállapítani. Ehhez szükséges a vizsgálat azonos módszerekkel, de nagyobb területi kiterjedéssel és nagyobb mintával történő elvégzésére, továbbá a meghatározott időközönként történő megismétlésére.

Módszertani kísérlet bemutatása

7 „Virtuális cég” módszer a gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatók német szaknyelvoktatásában

Gyakran hangoztatott probléma napjainkban, hogy a munkaerő-piacra kerülő pályakezdő szakemberek nem felelnek meg a munkaadók elvárásainak, nem rendelkeznek ugyanis azzal a kompetenciakészlettel, melynek megléte biztosíthatná a munkahelyi feladatok sikeres elvégzését. Országos, sőt mondhatjuk európai szintű probléma, hogy nincs megfelelő kommunikáció a gazdálkodó szervek, azaz a potenciális munkaadók, és a szakképzést végző intézmények között. Ez a helyzet egy-egy régióban vagy a munkanélküliség emelkedését, vagy a térség zsugorodását eredményezi, hiszen az ott élők közül többen elvándorolnak olyan területekre, amelyekben találnak a szakképzettségüknek megfelelő munkát (Kovács, 2008). Az Egri Kistérségben végzett kompetencia-igény felmérés és az erre alapozott gyakorlatorientált módszer kidolgozásának a célja az volt, hogy ez a helyzet változzon. Nyilvánvaló, hogy az adatok összegyűjtése és elemzése nem elegendő a fent említett probléma megoldásához. Meg kell vizsgálnunk azt is, hogyan fordíthatók le a felmérés eredményei az oktatás nyelvére, miként alakíthatjuk ezeket az adatokat oktatási célokká (Kurtán, 2001). A módszer kidolgozásával be kívántuk mutatni a kompetenciaigény-elemzések egyik lehetséges alkalmazását. Kapcsolódva 4. tézisünkhöz feltettük a kérdést: fel lehet-e készíteni az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóit a képzés kimeneti követelményét jelentő középfokú komplex gazdasági szakmai nyelvvizsgára úgy, hogy közben fejlődnek bennük a munkaadók által elvárt kompetenciák? Hogyan viszonyulnak a hallgatók érzelmileg a gyakorlatorientált szaknyelvoktatási módszerhez? Hatékony-e alkalmazható-e az általunk kidolgozott munkaerő-piaci kompetencia-igények szükségletelemzésére épülő, azaz értelmezésünkben gyakorlatorientáltnak tekintett módszer a nyelvvizsga szempontjából? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ a „Virtuális cég” módszer kidolgozása és alkalmazása során.

7.1 Szaknyelvoktatás az egri Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán

A munkaerő-piaci kompetencia-igényfelmérés eredményeire alapozott gyakorlatorientált módszer az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóira vonatkoznak. Gazdálkodási és menedzsment alapszakon nappali és levelező tagozaton is folyik képzés. A diplomaszerezés feltétele mindkét esetben az államilag elismert legalább középfokú (B2) komplex gazdasági szaknyelvi vagy felsőfokú komplex általános nyelvvizsga. A nyelvvizsgára való sikeres felkészülés érdekében a főiskola vezetése 1999-ben létrehozta a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon belül a Szakmai Idegen Nyelvi Csoportot (SZINyCs), melynek feladata többek között a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók nyelvvizsgára való felkészítése, illetve a nyelvvizsgáztatás. Mivel a SZINyCs a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központjának (BGF NyTK) Akkreditált Vizsgahelyeként működik, így a szakmai nyelvi órákon a hallgatók ennek a vizsgaközpontnak az üzleti ágazatú középfokú komplex gazdasági szakmai nyelvvizsgájára készülnek (Tóth, 2009). A rendelkezésre álló órakereteket a következő táblázat tartalmazza:

13. táblázat: A szaknyelvi képzés órakeretei az Eszterházy Károly Főiskolán 2007-től

Nappali tagozat			
Tárgy neve	Heti óraszám	Forma	Időszak
Bevezetés az üzleti szaknyelvbe	4	szeminárium	2. félév
Üzleti szaknyelv 1	4	szeminárium	3. félév
Üzleti szaknyelv 2	4	szeminárium	4. félév
Idegen nyelven tartott előadások	2	előadás	5. félév
Üzleti kommunikáció idegen nyelven	2	szeminárium	5. félév
Levelező tagozat			
Tárgy neve	Féléves óraszám	Forma	Időszak
Bevezetés az üzleti szaknyelvbe	14	szeminárium	2. félév
Üzleti szaknyelv 1	14	szeminárium	3. félév
Üzleti szaknyelv 2	14	szeminárium	4. félév
Idegen nyelven tartott előadások	14	előadás	5. félév
Üzleti kommunikáció idegen nyelven	14	szeminárium	5. félév

A táblázatból kitűnik, hogy a nappali tagozaton jóval több óra áll rendelkezésre a szakmai nyelvoktatáshoz, ugyanakkor a levelező tagozat félévenkénti 14 órája mindössze arra elegendő, hogy a hallgatók iránymutatást kapjanak a nyelvvizsgára való felkészüléshez. Ebből következik, hogy az időigényes gyakorlatorientált módszerek alkalmazására csak a nappali tagozaton nyílik lehetőség. Ezeknek a módszereknek az alkalmazásához szükséges, hogy a tanár már ismerje a hallgatók kvalitásait, meglévő kompetenciáit, ezért alkalmazásukra az „*Üzleti szaknyelv 1-2*” tárgyak az optimálisak. A módszer alkalmazását nem érdemes az 5. félévre halasztani, mivel:

- a legtöbb hallgató a 4. félév végén teszi le a szakmai nyelvvizsgát, és már nem jár szakmai nyelvórákra, ezért a csoportlétszám az 5. félévben már nagyon alacsony,
- az előadás nem alkalmas,
- a heti két óra szeminárium pedig nem biztosít elegendő időkeretet a gyakorlatorientált módszerek alkalmazására

7.2 A „Virtuális cég” módszer kidolgozása

A „Virtuális cég” módszer egy olyan gyakorlatorientált módszer, melyet az Egri Kistérségben végzett munkaerő-piaci szükségletelemzés eredményeire alapozva, a kistérség valamint az Eszterházy Károly Főiskola igényeit és adottságait figyelembe véve dolgoztunk ki. Munkánknak több célja volt:

- a német szakmai nyelvórákon fejlesszük hallgatóinkban a munkaadók által elvárt kompetenciákat úgy,
- hogy közben sikeresen teljesítsék a képzés kimeneti követelményét jelentő szakmai nyelvvizsgát,
- továbbá elkészüljön a német szakmai nyelvet oktatók számára egy olyan módszertani mintaanyag, amely más szaknyelvek, illetve más tárgyak oktatóinak is segítséget nyújt a kompetenciaalapú oktatáshoz.

7.2.1 Szakirodalom és mintamódszerek feltárása

Módszerünk kidolgozásához több hazai és külföldi módszert illetve számítógépes szimulációs programot megismertünk és felhasználtunk (Medgyes, 1997; Bárdos, 2000; M. Nádasi, 2003), de ezek a módszerek egyike sem szakmai nyelvoktatás céljaira készült, valamint nem veszik figyelembe az Egri Kistérség munkaerő-piaci kompetencia-igényeit és az Eszterházy Károly Főiskola képzési követelményeit, továbbá adottságait. Ugyanakkor a megismert hazai és külföldi kezdeményezések, mint például

- a Tulsa-i Egyetem „üzleti stratégia játéka” (Collins, 2009),
- az Eisenstadt Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolán alkalmazott hárompilléres szaknyelvoktatás (Vas, 2005; Vas, 2007),
- a Budapesti Corvinus Egyetem által támogatott diák vállalkozások (Szirmai és Csapó, 2006)
- vagy éppen a Junior Achievement kezdeményezései,
- továbbá a meglátogatott közgazdasági szakközépiskolákban (Neumann János Középiskola és Kollégium, Andrassy György Közgazdasági Szakközépiskola) működő tanirodák kiváló adaptációs mintaként szolgáltak számunkra.

A módszer kidolgozásához kiindulópontot jelentettek a 6. fejezetben bemutatott felmérés eredményei. Rendelkezésünkre állt ugyanis egy olyan kompetenciaprofil, mely a munkaerőpiac által leginkább elvárt kompetenciákat tartalmazta. Figyelembe vettük továbbá a BGF NyTK középfokú nyelvvizsgára vonatkozó standardját is, ezzel biztosítva a nyelvvizsgára való felkészülés sikerességét.

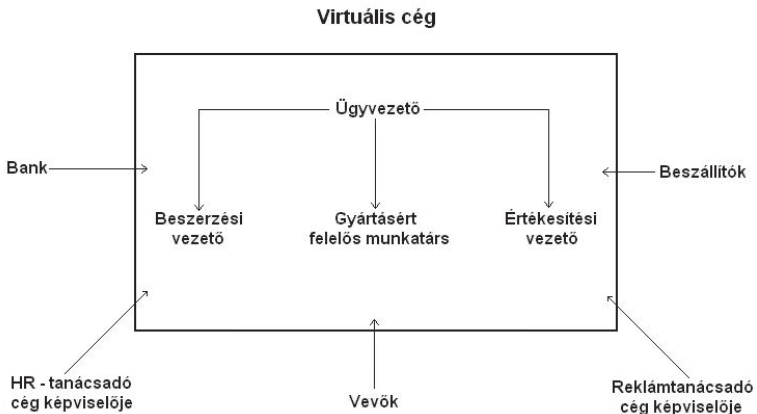
7.2.2 DACUM-bizottság létrehozása

A „Virtuális cég” módszer kidolgozásához a 4.6 fejezetben ismertetett DACUM módszert használtuk fel. Az Eszterházy Károly Főiskola Gazdaságtudományi Intézetében 2008 nyarán létrehoztunk egy DACUM-bizottságot. A bizottságban

a szaknyelvet oktató pedagóguson kívül az alábbi cégeknél dolgozó hozzáértő dolgozók vettek részt:

- bortermelő és borkereskedő cég,
- bank,
- fejevadász cég,
- borászati alapanyagokat forgalmazó vállalat,
- reklámtanácsadó cég.

A bizottság feladata volt egyrészt egy virtuális cég és kapcsolatrendszerének megalkotása, továbbá a cégen belüli feladatkörök, az ezekhez kapcsolódó feladatcsoportok, majd feladatok meghatározása. Az egyes feladatoknál meghatároztuk a felmérés eredményeinek, illetve a nyelvvizsga követelményeinek figyelembe vételével a feladatprofil-sablonokat, amelyek az elvárt kompetenciákat tartalmazták. A bizottság fontosnak tartotta, hogy a „Virtuális cég” az Egri Kistérségre jellemző profilú legyen, így a cég egy bortermelő és kereskedő vállalat lett. A vállalaton belüli pozíciókat és a cég kapcsolatrendszerét szemlélteti az 4. ábra.



4. ábra: A „Virtuális cégen” belüli pozíciók és a vállalkozás kapcsolatrendszere

A feladatprofil-sablonok ismeretében a gyakorlati munka során felmerülő problémákat írtunk össze, majd ezekhez a problémákhoz kapcsolódóan összeállítottuk a feladatokat. Ügyeltünk arra, hogy a feladatok többsége valamelyik nyelvvizsgán is előforduló feladattípushoz igazodjon, de természetesen előfordultak egyéb feladattípusok is. A feladatokat egy honlapon tettük minden hallgató számára hozzáférhetővé. A DACUM-bizottság meghatározta a feladatok megoldásának ajánlott sorrendjét, illetve azt, hogy mely feladatokat érdemes külső helyszínen vagy otthon, és melyeket tantermi keretek között megoldani.

7.2.3 A „Virtuális cég” módszer jellemzői

A DACUM-bizottság segítségével kidolgozott feladatokat a munkaformák és módszerek sokszínűsége jellemezte, hiszen az egyéni, páros, kis- és nagycsoportos, valamint a frontális munka egyaránt szerephez jutott, valamint a két félév során számtalan módszert felhasználtunk a kompetencia-fejlesztés érdekében:

- előadás, kiselőadás, prezentáció,
- magyarázat,
- megbeszélés, vita,
- a szemléltetés legkülönbözőbb fajtái,
- projektmódszer,
- szimuláció,
- szerepjáték és
- házi feladat (*Falus*, 1998; *Steinbruch*, 2000; *M. Nádasi*, 2003),
- az első fejezetben már említett kognitív gyakoronkság (cognitive apprenticeship) módszere.

A DACUM-bizottság írta össze az egyes feladatok megvalósításához szükséges anyagokat és eszközöket, továbbá meghatározta a számonkérések módját, formáját és időpontját. A számonkéréshez elengedhetetlen volt az egy általános, illetve több személyre szabott standard kidolgozása. Az általános

standard tartalmazta a csoport minden tagja által elsajátítandó kompetenciákat és azok szintjeit, a személyre szabott standardok pedig azokat a kompetenciákat foglalták magukban, melyek a „Virtuális cégen” belül speciálisan egy-egy munkakörhöz kötődtek.

7.3 A „Virtuális cég” módszer kipróbálása

A „Virtuális cég” módszer kipróbálására az Eszterházy Károly Főiskolán a 2008/2009-es tanévben az „Üzleti szaknyelv 1-2” tárgyak keretében került sor a 7.1 fejezetben részletezett okokból kifolyólag. Fontosnak tartottuk, hogy a módszer kipróbálásánál egy kontrollvizsgálatot is elvégezzünk a módszer hatékonyságának igazolására. A módszer tesztelése 2 féléven át zajlott, majd a tesztszakasz lezárulását követően a tapasztalatok fényében megtettük a szükséges korrekciókat.

7.3.1 A „Virtuális cég” módszert kipróbáló tesztcsoport és a kontrollcsoport bemutatása

A tesztelésben második évfolyamon tanuló, nappali tagozatos, gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók vettek részt. Mindkét csoport tagjai az Eszterházy Károly Főiskola második évfolyam nappali tagozatos gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatói voltak. Az egyik csoport a „Virtuális cég” módszerrel, tankönyv nélkül, míg a kontrollcsoport hagyományos módszerrel, tankönyv alapján készült a középfokú komplex gazdasági német szakmai nyelvvizsgára. A két csoport közel azonos létszámú („Virtuális cég” módszerrel tanított csoport 9 fő, hagyományos módszerrel tanított csoport 10 fő), 19-20 éves, döntő többségében női hallgatókból állt. A hallgatók szakmai előképzettsége azonos volt, hiszen mindannyian sikeresen elvégezték a gazdasági alapképzés első évfolyamát. Nyelvi előképzettségüket tekintve az egyes csoportok heterogének voltak, de legalább alapszintű német érettségivel mindenki rendelkezett. A tesztcsoport, illetve a kontrollcsoport kijelölése előre megtörtént, a hallgatók véletlenszerűen jelentkeztek fel az egyes csoportokba

úgy, hogy még nem tudtak a tesztelésről. Így elkerültük a tudatos, vagy részrehajló csoportkialakítást.

7.3.2 A „Virtuális cég” módszer alkalmazásának folyamata

A módszer alkalmazása a cégen belüli pozíciók és munkakörök felosztásával kezdődött. A hallgatóknak pályázniuk kellett az egyes munkakörökre és ezek alapján kerültek betöltésre az egyes munkakörök. A hozzáértő dolgozók az interjúk során sokat segítettek a hallgatóknak abban, hogy végül mindenki megtalálja a neki megfelelő helyet a „Virtuális cégen” belül. A DACUM-bizottság tagjai azzal is részt vállaltak a módszer kipróbálásában, hogy az ő cégeik biztosították a külső helyszíneket, ahol valós munkakörülmények között oldhatták meg a hallgatók az aktuális feladatokat. A külső helyszínen tartott órák során először az adott problémára vagy feladatra vonatkozóan gyűjthettek a hallgatók viselkedésmintákat a hozzáértő dolgozóktól, majd kielemezték azokat, végül maguk is elvégezték a feladatot. A munka során a hallgatók létrehoztak egy olyan feladat- és mintamegoldás-gyűjteményt, amelyet jól tudtak a nyelvvizsgára való gyakorláshoz használni a kontrolcsoport tagjai, illetve oktató munkájukhoz a német szakmai nyelvet tanító többi kolléga.

A második félév végén a „Virtuális cég” módszerrel tanított csoport esetében kétféle számonkérést végeztünk. Az egyik egy projektfeladat volt, melynek során a hallgatóknak egy német-magyar vegyes csoport számára kellett egy cég-, technológiai és termékbemutatóval egybekötött pincelátogatást, borkóstolót kellett megszervezniük. A projekt megvalósításában teljesen szabad kezet kaptak, de bármikor kérhettek segítséget a támogató hozzáértő dolgozóktól. A német-magyar vegyes csoportot az Eszterházy Károly Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Gazdaságtudományi Intézetének tanárai jelentették, akik egyben értékelték is a hallgatók teljesítményét. A projektfeladat záróeseményén készültek az alábbi fényképek, melyekből kiderül, hogy a hallgatók valós munkahelyi körülmények között adtak számot tudásukról.



1. kép: Hallgatók borbemutatót tartanak németül



2. kép: A projektfeladat értékelői

A sikeresen elvégzett projektfeladaton kívül a tesztcsoport hallgatói megoldották ugyanazokat a nyelvvizsga feladatokat, amelyeket a kontrollcsoport is, így a két csoport teljesítménye legalábbis a nyelvvizsgára való felkészülés tekintetében, összehasonlíthatóvá vált. Az eredmények összehasonlítását az 7.4 fejezetben foglaltuk össze.

A visszacsatolás fontos eleme a DACUM alapú módszerfejlesztésnek. Ennek érdekében a tesztelés után a DACUM-bizottság a hallgatók véleményének és eredményeinek figyelembe vételével elvégezte a „Virtuális

cég” módszer felülvizsgálatát és módosítását. A változtatások elsősorban a feladatok és a feldolgozott témakörök sorrendiségét érintették, illetve egy munkakört újra kellett értelmeznünk. Meg kell említenem, hogy a záró-megbeszélésen minden érintett résztvevő (hallgatók, dolgozók, tanár) elégedett volt a módszer tesztelésével és kifejezték segítő szándékukat a módszer jövőbeli alkalmazását illetően.

7.4 A „Virtuális cég” módszerrel tanított tesztcsoport és a kontrollcsoport eredményeinek, valamint érzelmi viszonyulásainak összehasonlítása

7.4.1 A vizsgálat célja

A „Virtuális cég” módszerrel egy olyan gyakorlatorientált módszer kidolgozását tűztük ki célul, mellyel sikeresen készíthetők fel a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók úgy, hogy közben elsajátítják a munkaerőpiac által elvárt kompetenciákat. A tesztelést követően a módszer hatékonyságának eredményeit két szempontból vizsgáltuk:

- milyen eredményeket értek el a tesztcsoport, illetve a kontrollcsoport tagjai a próbavizsgán az egyes nyelvvizsga feladatoknál,
 - érzelmileg hogyan viszonyultak a szakmai nyelvórákhoz a két csoport tagjai.
- Véleményük szerint fontos, hogy a nyelvvizsgára való felkészülés során a hallgatók ne csupán jó eredményeket érjenek el szaknyelvi tanulmányaik során, illetve később a nyelvvizsgán, hanem jól is érezzék magukat az órákon, továbbá fejlődjenek bennük azok a kompetenciák, melyeket a potenciális munkaadók leginkább elvárnak tőlük. Feltételeztük, hogy a két módszer alkalmazása nagymértékben befolyásolja a hallgatók érzelmi viszonyulását. Megkérdeztük a hallgatók véleményét arról, hogy az alkalmazott módszerek mennyire járultak hozzá a diploma feltételét jelentő államilag elismert középfokú komplex gazdasági szakmai nyelvvizsga sikeres letételéhez, illetve mennyire készítette fel őket a munkaerő-piaci kihívásokra. Az érzelmi viszonyulás mérésére kérdőíves megkérdezést végeztünk.

Az érzelmi viszonyulás mérése mellett megvizsgáltuk azt is, hogy a két különböző módszerrel tanított csoport tagjai milyen eredményeket értek el az egyes próbavizsga-feladatoknál. A próbavizsga minden olyan feladatot magában foglalt, amiket a BGF NyTK üzleti ágazatú középfokú komplex gazdasági nyelvvizsgáján előfordulnak:

- olvasott szöveg értése,
- nyelvismereti teszt,
- szakmai szöveg írása közvetítéssel,
- hallott szöveg értése,
- szakmai jellegű szabad beszélgetés,
- írott szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven,
- önálló beszédprodukció,
- szituációs társalgás reális segítségével.

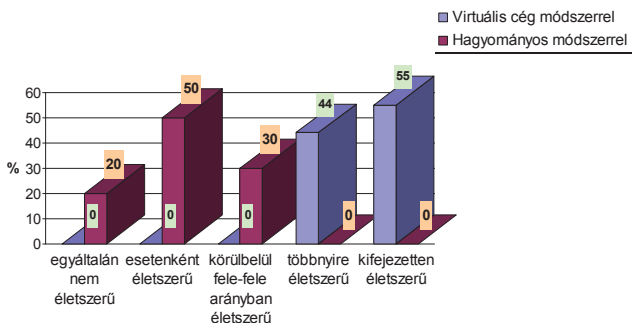
7.4.2 Az érzelmi viszonyulást mérő kérdőív felépítése

Mindkét csoport esetében ugyanazt a kérdőívet alkalmaztuk (lásd 13. melléklet) az adatok egyszerűbb összevethetősége érdekében. A kérdőív 15 zárt és 2 nyílt kérdést tartalmazott. Az első négy kérdés esetében a megoldott feladatok életszerűségét és a hatékonyságát (nyelvvizsga és a munkaerő-piac szempontjából) kellett értékelni ötfokú skálán, majd arra kérdeztünk rá, hogy a munkaadók által leginkább elvárt 10 kompetencia véleményük szerint fejlődött-e bennük a félév során, illetve hogyan érezték magukat összességében a gazdasági német szakmai nyelvórákon. A kérdőív végén a hallgatóknak lehetőségük volt arra, hogy leírják, mi tetszett és mi nem tetszett nekik az órákon. Mivel csak kis létszámú csoportokról volt szó, és a csoport tagjai közel azonos életkorúak, döntő többségében nők³, azonos szakon, tagozaton és évfolyamon tanultak a felmérés időpontjában, szükségtelennek láttuk a háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket.

³ A „Virtuális cég” módszerrel tanított csoportban volt 2 férfi, a többi hallgató nő.

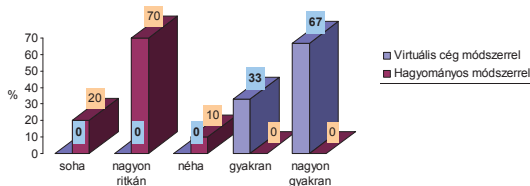
7.4.3 Az eredmények elemzése

A hallgatók válaszai arra vonatkozóan, hogy véleményük szerint mennyire voltak életszerűen a félév során megoldott feladatok a következőképpen oszlottak meg az egyes csoportok esetében:



11. diagram: A hallgatók véleménye szerint mennyire voltak életszerűek a félév során megoldott feladatok

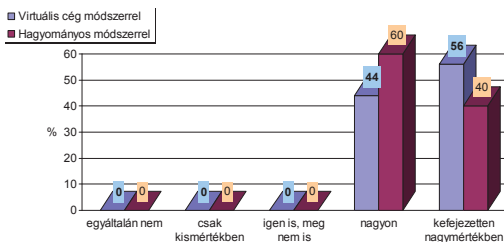
A diagramon jól látszik, hogy a „Virtuális cég” módszerrel tanított csoport minden tagja többnyire (45%) vagy kifejezetten életszerűnek (55%) találta a megoldott feladatokat, míg a kontrollcsoport esetében ezeket a válaszokat senki nem jelölte meg. A kontrollcsoport tagjainak döntő többsége (50%) gondolja úgy, hogy a hagyományos módszer feladatai esetenként voltak csak életszerűek, 30% szerint körülbelül fele-fele arányban, 20%-uk szerint pedig egyáltalán nem voltak életszerűek a megoldott feladatok. Ha azt vizsgáljuk, hogy a hallgatók saját véleményük szerint szembesülhetnek-e munkavállalóként hasonló feladatokkal, akkor hasonló eredményt kapunk.



12. diagram: A hallgatók véleménye arról, hogy szembesülhetnek-e munkavállalóként az órán megoldott feladatokkal

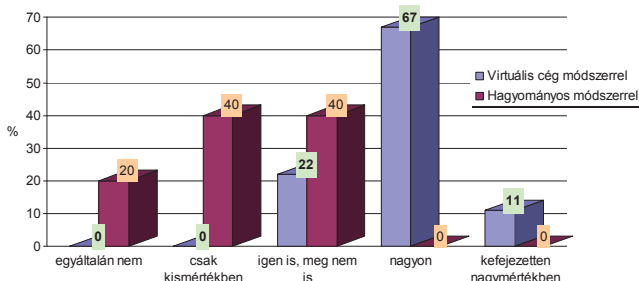
A 12. diagramból láthatjuk, hogy a „Virtuális cég” módszerrel tanított csoport minden tagja úgy gondolja, hogy gyakran (33%) vagy nagyon gyakran (67%) találkozhat későbbi munkája során olyan feladatokkal, melyeket a középfokú gazdasági szakmai német nyelvvizsgára való felkészülés során kellett megoldaniuk. A kontrollcsoport tagjai úgy vélik, hogy legjobb esetben is csak néha (10%), de leginkább nagyon ritkán (70%), sőt soha (20%) nem szembesülhetnek az általuk megoldott feladatokkal.

Ha a nyelvvizsgára való felkészülés sikerességét nézzük, akkor már más eredményt kapunk. Mindkét csoport azt a választ adta, hogy a félév során olyan feladatokat oldottak meg, melyek kifejezetten nagymértékben, illetve nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyenek. A válaszok megoszlását a 13. diagram mutatja.



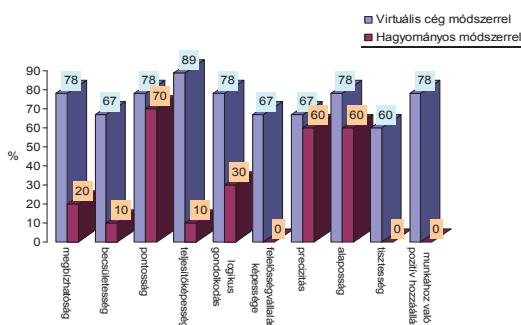
13. diagram: A hallgatók véleménye arról, hogy a megoldott feladatok mennyire járultak hozzá a szakmai nyelvvizsga sikeres letételéhez

A hallgatók véleménye arról, hogy a feladatok mennyire szolgálták későbbi sikereiket a munkaerő-piacon, a két csoport esetében jelentős eltéréseket mutat (lásd 14. diagram).



14. diagram: A hallgatók véleménye arról, hogy a megoldott feladatok mennyire járultak hozzá a munkaerő-piaci sikerességhez

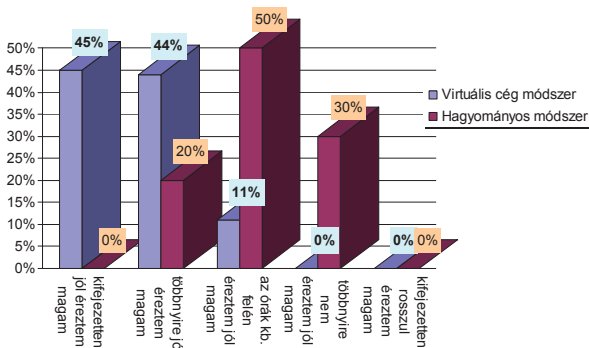
A továbbiakban arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók mit gondolnak, hozzájárultak-e az egyes módszerek a munkaadók által leginkább elvárt kompetenciák fejlesztéséhez. Az igen válaszok arányát az egyes kompetenciák és csoportok esetében a 15. diagram ábrázolja.



15. diagram: A kompetenciafejlesztésre adott igen válaszok aránya az egyes hallgatói csoportokban

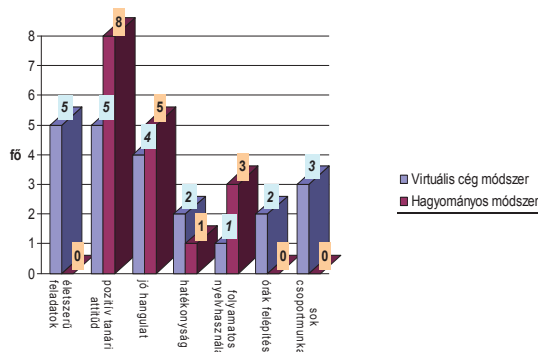
Az igen válaszok aránya a „Virtuális cég” módszerrel tanított csoport esetében lényegesen nagyobb, a válaszadás és az alkalmazott módszer között az elvégzett one-way ANOVA vizsgálat alapján szignifikáns ($p < 0,05$) összefüggést mutat. Mindössze 3 kompetencia esetében (pontosság, precizitás és alaposság) haladta meg az igen válaszok aránya a kontrollcsoport esetében az 50%-ot.

A hallgatók gazdasági német szakmai nyelvórához való viszonyulását a két csoport esetében a 16. diagram mutatja.



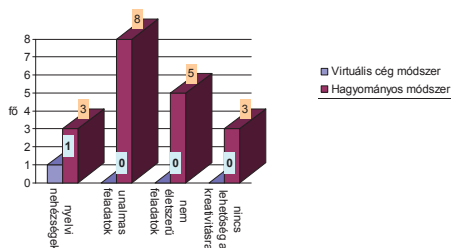
16. diagram: Hallgatók érzelmi viszonyulása a német szakmai nyelvórához

A kérdőív végén a hallgatóknak lehetőségük volt arra, hogy konkrétan megfogalmazzák, mi tetszett és mi nem tetszett nekik az órákon. A kérdésre adott pozitív válaszokat 8, a negatív válaszokat 4 csoportba soroltuk. A pozitívumokra vonatkozó eredményeket a 17., a negatívumokra vonatkozóakat pedig a 18. diagram szemlélteti.



17. diagram: A hallgatók válaszaival arra vonatkozóan, hogy mi tetszett nekik a gazdasági német szakmai nyelvórákon

A hagyományos módszerrel tanított kontrollcsoport jóval kevesebb pozitív választ adott. Ők a pozitív tanári attitűdöt (8 fő) és a jó hangulatot (5 fő), a folyamatos nyelvhasználatot (3 fő) és a hatékonyságot (1 fő) nevezték meg, míg a „Virtuális cég” módszerrel tanított csoport tagjai pozitívnak tartották az életszerű feladatokat, jónak találták az órák felépítését és a sok csoportmunkát. Negatívumot a „Virtuális céget” működtető csoport tagjai közül mindössze 1 fő fogalmazott (nyelvi nehézség), a kontrollcsoport tagjai körében viszont jóval több negatív válasz született.

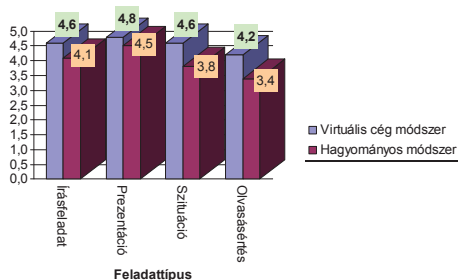


18. diagram: A hallgatók válaszaival arra vonatkozóan, hogy mi nem tetszett nekik a gazdasági német szakmai nyelvórákon

A kontrollcsoport tagjai leginkább az unalmas, nem életszerű feladatokra panaszkodtak, de többen voltak, akik nyelvi nehézségekkel küzdöttek, és hiányolták a kreatív munka lehetőségét. Ki kell emelnünk a negatív válasznál a nyelvi nehézséget, hiszen ezt a választ a „*Virtuális cég*” módszerrel tanított csoportban csak 1 fő jelölte meg annak ellenére, hogy ott az általános nyelvvizsgával rendelkezők aránya jóval kisebb (11%), míg a kontrollcsoportban a hallgatók 50% rendelkezett középfokú általános nyelvvizsgával.

7.4.4 Próbavizsga-feladatok eredményeinek elemzése

Az érzelmi viszonyulás és a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés mellett a szakmai nyelvórák alapvető célja a nyelvvizsgára való felkészülés. A felkészülés sikerességét próbavizsga-feladatokkal mértük. Mindkét csoportnak azonos feladatokat kellett megoldaniuk az egyszerűbb összehasonlítás érdekében. A hallgatók a félév során négy különböző nyelvvizsga-feladatot kellett megoldaniuk, melyekre 1-5-ig érdemjegyet kaptak. A csoportok egyes feladatok esetében elért eredményeinek átlagát a 19. diagram mutatja.



19. diagram: Az egyes csoportok próbavizsga-feladatoknál elért átlageredményei

A diagramból kiderül, hogy a „*Virtuális cég*” átlageredmények tekintetében is hatékonyabbnak bizonyult a hagyományos módszernél. Ennek véleményünk szerint több oka van:

- az alkalmazott oktatási módszerek és az érzelmi viszonyulás befolyásolják a teljesítményt,
- a kreatívabb feladatok segítik a hallgatók általánosító képességét, tehát hozzájárulnak ahhoz, hogy megszerzett ismereteiket más jellegű feladatok megoldásában is sikerrel alkalmazzák,
- lehet úgy is sikeresen készülni a nyelvvizsgára, hogy közben fejlődnek a hallgatókban a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák.

7.4.5 Az érzelmi viszonyulás és a próbavizsga mérési eredményeinek összefoglalása

Két féléven keresztül két csoportot két különböző módszerrel tanítottunk a gazdasági német szakmai nyelvórákon. Az egyik csoport esetében a „*Virtuális cég*” módszert, míg a kontrollcsoportnál a hagyományos módszert alkalmaztuk. A kétféle módszer a félév végén a következő szempontok alapján hasonlítottuk össze:

- a hallgatók érzelmileg hogyan viszonyultak a gazdasági német szakmai nyelvórákhoz,
- véleményük szerint fejlődtek-e bennük a munkaadók által leginkább elvárt kompetenciák,
- milyen eredményeket értek el a próbavizsga-feladatokon.

Mindhárom szempont esetében elmondhatjuk, hogy a „*Virtuális cég*” módszer bizonyult hatékonyabbnak, mivel az a csoport, amelyik ezzel a módszerrel tanult sokkal pozitívabban viszonyult érzelmileg a gazdasági német szakmai nyelvórákhoz, véleményük szerint több munkaadók elvárt kompetencia fejlődött bennük, és átlageredményeik is jobbak lettek, mint a kontrollcsoport esetében.

7.5 A Virtuális cégből valós cég – Hotel Estella Kft

A gyakorlatorientáltságnak különböző fokai vannak. Egy szimulált cég működtetése nagyon közel áll a valósághoz, de mégis csak „olyan, mintha” egy valódi vállalkozás lenne. A munkaerő-piac által elvárt kompetencia fejleszthetők

ugyan a „Virtuális cég” módszerrel, és a hallgatók tudtak azonosulni a képzeletbeli vállalkozás működtetésének feladataival, mégis mindenki tisztában volt vele, hogy ez egy elképzelt vállalkozás, a tetteiknek, döntéseiknek következményei csak az értékelésekben és érdemjegyekben jelennek meg.

Más a helyzet, ha egy valós vállalkozást működtetünk, hiszen akkor az egyes döntéseknek messzemenő, sokszor anyagi jellegű következményei lehetnek. Annak érdekében, hogy a kompetenciafejlesztés minél hatékonyabb és valóságghű környezetben valósulhasson meg, az Eszterházy Károly Főiskola 2009-ben létrehozta a Hotel Estella Kft-t, melynek feladata a főiskola tanszállodájának működtetése lett. A cég alapításakor felhasználtuk a „Virtuális cég” módszer tapasztalatait és abból indultunk ki, hogy a kft létrehozása és hallgatókkal történő működtetése a gyakorlatorientáltság egyik legmagasabb fokát képviseli és még hatékonyabb kompetencia-fejlesztést tesz lehetővé, mint a „Virtuális cég” módszer. A Hotel Estella Kft az alábbi képzések hallgatóinak nyújt gyakorlati munkalehetőséget:

- gazdálkodási és menedzsment – alapszak
- turizmus és vendéglátás – alapszak
- vendéglátó és idegenforgalmi szakmenedzser – felsőfokú akkreditált szakképzés.

A cég a Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamara által akkreditált és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetnél regisztrált gyakorlati képzőhelyként működik. A szállodai munkakörök, az azokhoz tartozó feladatok, majd kompetenciák meghatározásához egy DACUM-bizottságot hoztunk létre, ez a bizottság dolgozta ki a tanszálloda gyakorlati képzési tervét. A képzést a cégnél öt gyakorlati oktató végzi, ők egyben a Hotel Estella Kft alkalmazottai az alábbi munkakörökben:

- szállodaigazgató,
- szállodaigazgató-helyettes,
- étteremvezető,
- szálláshely vezető,
- szobaasszony.

A gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók elsősorban az értékesítés, reklám, könyvelés és emberi erőforrás gazdálkodás területén dolgoznak. Gyakorlati képzésük a DACUM-bizottság által kidolgozott képzési terv alapján folyik. Feladatprofiljaik kialakításakor figyelembe vettük a képzésük sajátosságait, a munkaerő-piaci kompetencia-igényfelmérés eredményeit és a hozzáértő dolgozók észrevételeit. A gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók 15 hét alatt 600 munkaórát dolgoznak a Hotel Estella Kft.-nél. A hallgatók munkájukért fizetést kapnak, ugyanakkor anyagi felelősséggel is tartoznak. Ez a tapasztalatok alapján felelősségteljesebb munkavégzést eredményezett, mint a „*Virtuális cég*” esetében. Megfigyelhető, hogy a hallgatók még pontosabban, precízebben és felelősségteljesebben dolgoznak, mert tudják, hogy tetteiknek komoly következményei lehetnek. A cégnél dolgozó hallgatók azt is nyilvánvalóvá tette, hogy nagy biztonságérzetet jelent számukra az a tudásháttér és folyamatos kontroll, melyet a gyakorlati oktatóik biztosítanak számukra. A gyakorlati képzés végén a hallgatók szöveges értékelést kapnak a gyakorlat során végzett munkájukról. Fontos, hogy a képzést végén a hallgatóknak is lehetőségük van észrevételeik megfogalmazására. Ezek a névtelen véleményezések segítenek abban, hogy a hallgatók megjegyzéseit beépítsük a képzési programba, illetve az esetleges kritikákat figyelembe véve módosításokat hajtsunk végre rajta.

A Hotel Estella Kft. első éves működése alatt öt gazdálkodási és menedzsment szakos hallgató gyakorlati képzését végezte el. A hallgatók véleményezésükben csak pozitívan nyilatkoztak a gyakorlatukról. Mindenki kiemelte, hogy nagyon sokat tanultak a 15 hét alatt, ki tudták próbálni a gyakorlatban a három éves elméleti képzés során megszerzett ismereteiket, mindezt jó hangulatban. A hallgatók munkájával a gyakorlati oktatók, a vendégek és a partnerek is elégedettek voltak. Vendéglégedettség-mérésünk adatai szerint a legtöbb vendég nem vette észre, hogy gyakornokokkal került kapcsolatba. Partnereink (APEH, önkormányzat, ÁNTSZ, beszállítók) szintén kifejezték, hogy a gyakornokok sok esetben precízebb és pontosabb munkát végeztek, mint a valódi cégeknél dolgozó munkavállalók.

8 Összefoglalás

Az 1989-es rendszerváltás óta jelentős változások következtek be hazánk szakképzési rendszerében. A csökkenő demográfiai mutatók és az egységes európai oktatási tér kialakulása következtében minden képzési szinten egyre erősödik a verseny a szakképzést végző intézmények között. Ebből a versenyből azok az intézmények kerülnek ki győztesen, amelyek lehetőségeikhez mérten a lehető legnagyobb mértékben figyelembe veszik a munkaerő-piaci igényeket, képzési struktúrájukat, és a szakképzés során alkalmazott módszereket a munkaadók elvárásainak megfelelően alakítják ki. A munkaerő-piaci igényekhez igazodó gyakorlatorientált szakképzés az egyes térségekben megfigyelhető zsugorodási folyamat megállításához, sőt megfordításához is hozzájárulhat.

Dolgozatunk elméleti részében a gyakorlatorientált oktatás fogalmi hátterét tártuk fel. A szakirodalomban hiába kutattunk a gyakorlatorientáltság meghatározása után, így módszert kellett alkalmaznunk. Mivel empirikus kutatásainkat a gazdasági szakképzés területére összpontosítottuk, megvizsgáltuk, hogy a gyakorlatorientáltság fogalma mióta és ilyen kontextusban van jelen a magyar oktatásügyben. Megállapítottuk, hogy a gyakorlatorientáltság egy szakma- és szituációfüggő terminus, melynek tartalma korról korra változik. Diakron vizsgálataink szerint ez a fogalom már a középkor óta jelen van a hazai oktatásban. Kezdetben a sikeres gazdálkodáshoz, illetve háztartásvezetéshez nélkülözhetetlen tevékenységek megtanítását és gyakorlását értették alatta. Ma ennél jóval szélesebb értelemben használjuk a gyakorlatorientáltság fogalmát, hiszen ez a kifejezés bármilyen szakma gyakorlatát, illetve az arra irányuló oktatást jelenti függetlenül attól, hogy fizikai vagy szellemi munkáról van szó. Napjainkban továbbá a gyakorlatorientáltság problémaköre nem egyszerűsíthető le a gyakorlat-elmélet szembeállítására. A gyakorlatorientált oktatás megfelelő elméleti alapok nélkül nem lehet elég hatékony. A terminust szinkron elemezve elmondható, hogy a 21. század elején kompetenciák mentén körvonalazódik a gyakorlatorientáltság

fogalma, illetve különböző szintjei különböztethetők meg az alapján, hogy milyen szorosan kötődik a munka világához.

A fenti gondolatmenet igazolására más szempontból is megvizsgáltuk a problémát. Arra kerestük a választ, hogy a munkaadók milyen tudományos alapú módszereket alkalmaztak-alkalmaznak munkavállalók kiválasztásánál, illetve hogyan értékeli dolgozóik beválását és hogyan igazodnak ezekhez a módszerekhez a kor oktatási paradigmái. A munkaerő tudományos alapú kiválasztására az elmúl több mint kétszáz évben többféle módszer született. Ezek a módszerek igazodtak az adott kor emberképéhez és munkáról alkotott felfogásához, továbbá tükrözték az uralkodó tanulásfelfogást is. Az első és második ipari forradalom korszakaiban a munkásokat gépekhez hasonlóan kezelték. A munkaadók arra törekedtek, hogy megtalálják a munkás számára azt a munkafolyamatot, amelyet az a leghatékonyabban tud elvégezni. A 20. század első felének uralkodó felfogása szerint a hatékony munkavégzést a munkás intelligenciájával lehet leghatékonyabban előre jelezni, ezért a kiválasztáshoz az intelligenciateszteket kezdték használni. Hamar nyilvánvalóvá vált azonban, hogy az intelligenciatesztek nem elég hatékonyak a beválás vizsgálatára, így kerültek előtérbe a személyiségtesztek. A kutatók abból indultak ki, hogy ha valaki kialakult személyiséggel rendelkezik, akkor viselkedése nem szituációfüggő, hanem minden élethelyzetben, tehát a munkahelyén is, gyorsan és megbízhatóan tudja a megfelelő viselkedésmintát kiválasztani. A személyiségtesztek elégtelensége miatt a 20. század közepétől paradigmaváltás következett be a kiválasztási módszerek területén: megjelent a motivált szakember. Az uralkodó felfogás szerint az ember céljai összefüggésbe hozhatóak a munkaszervezet céljaival. Akkor válik be igazán egy szakember egy adott munkaterületen, ha egyéni céljai a lehető legnagyobb átfedést mutatják a szervezeti célokkal. Mivel ez a módszer sem tudott megfelelő előrejelzést adni a munkás beválására vonatkozóan, a gazdaság új módszer kidolgozását igényelte. Ennek hatására indultak meg az első kompetenciavizsgálatok, melyek napjaink kiválasztási módszereinek az alapját jelentik. Ezekkel a módszerekkel azt vizsgálják a munkaadók, hogy milyen

készségek, képességek, magatartási és viselkedési jegyek együttes megléte szükséges meghatározott feladatok eredményes elvégzéséhez, illetve a munkavállaló milyen mértékben rendelkezik ezekkel a kompetenciaelemekkel. Az itt leírt kiválasztási módszerekkel együtt változtak az egyes korok oktatási paradigmái. A 19. századi tekintélyelvű, a begyakorlás és ismétlés módszereit előtérbe állító iskolák helyét a 20. században átvették a cselekvés pedagógiájára és a konstruktív tanulásfelfogásra alapozó módszerek, majd eljutottunk napjaink kognitív indíttatású kompetenciaalapú oktatásáig, amely kedvez az oktatás és munka világának együttműködésére épülő gyakorlatorientált oktatásnak.

Mindezek alapján értelmezésünkben egy oktatási módszer akkor tekinthető gyakorlatorientáltnak, ha figyelembe veszi a régió-specifikus munkaerő-piaci igényeket és ezek alapján segíti a szakképzésben résztvevőket a hatékony, továbbá sikeres munkavégzéshez és életvitelhez szükséges kompetenciaelemek elsajátításában, illetve fejlesztésében.

Látjuk, hogy a gyakorlatorientáltság fogalmának központi eleme a kompetencia, ezért a továbbiakban ennek értelmezéseit vizsgáltuk meg. A kompetencia fogalmát terminológiai sokszínűség jellemzi, nincs egységes, globálisan elfogadott definíciója. Az alapján, hogy milyen megközelítésben értelmezik a kompetencia fogalmát, a meghatározásokat öt csoportba sorolhatjuk, melyek azonban sok átfedést mutatnak: hétköznapi értelmezés, pedagógiai-pszichológiai jelentéstartalom, oktatáspolitikai értelmezés, jogszabályi használat és humán erőforrás gazdálkodás területén használt értelmezések. Minden definícióban megtaláljuk, hogy a kompetencia a „Mit?” és „Hogyan?” tudását egyszerre tartalmazó rendszer, ami szükséges nemcsak a munkahelyi sikerekhez, hanem az egyéni életvitelhez is. A legtöbb meghatározás kiemeli, hogy a kompetencia rendszerének elemei az ismeretek, jártasságok, képességek, készségek és a konstruktív elemek. A kulcskompetenciák tekintetében megoszlanak a vélemények: egyes kutatók szerint meghatározhatók olyan kompetenciák, melyek szakmától függetlenül

mindenki számára szükségesek, míg mások helytelenítik ezt a fajta megkülönböztetést. Értelmezésünkben a kompetencia mindazoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, személyiségbeli komponenseknek és szociális kapcsolatoknak a rendszere, amelyek birtokában az egyén megfelelő motiváció esetén képes az eredményes cselekvésre, tevékenységre a magánéletében és a munkahelyi környezetben egyaránt.

A kompetenciaalapú képzési modell szemben a diszciplinárisan szervezett hagyományos képzési modellel szemben nem az eltelt idő, hanem az előre meghatározott kompetenciák megszerzése jelzi a tanuló fejlődését. A kompetenciaalapú képzések nem tanár, hanem tanulóközpontúak és lehetővé teszik az egyes képzések közötti átjárhatóságot. A kimeneti követelményekre alapozó kompetenciaalapú képzések kedveznek a gyakorlatorientált oktatási módszerek alkalmazásának. A kompetenciák kialakítására a humán erőforrás fejlesztés területén többféle módszer is született (SAT, DACUM, SCID). Ezen eljárások során meghatározzák egy adott munkakör esetében az elvárt kompetenciaelemeket, majd ezek ismeretében dolgozzák ki a kompetenciaalapú képzési programot. A módszerek alkalmazásának eredménye lehet a kompetenciák standardizálása, azaz adott képzés kimeneti követelményeinek kompetencia-rendszerű definiálása. A standardok hozzájárulnak ahhoz, hogy a képzésbe integrálódjanak a munkaerőpiac által meghatározott kompetencia-elvárások.

Empirikus kutatásaink során elsősorban arra kerestük a választ, hogy egyrészt mit várnak el az Eszterházy Károly Főiskola szűk vonzókörzetének tekintett Egri Kistérség munkaadói a gazdálkodási és menedzsment szakon végzett munkavállalóktól, másrészt a hallgatók és az őket oktató kollégák mennyire reális képpel rendelkeznek ezekről a kompetencia-elvárásokról. Vizsgálatainkhoz az interjúval kombinált kérdőíves felmérés módszerét alkalmaztuk. Felmérésünk adatai alapján megállapítást nyert, hogy az Egri Kistérség munkaadóinak elsősorban a munkavégzés minőségét befolyásoló általános szellemi, fizikai, pszichikai és technikai képességekkel rendelkező

szakemberekre van szükségük, míg a szakmai kompetenciákat kevésbé fontosnak tartják. A vizsgált kistérség munkaerőpiacán megbízható, becsületes, pontos, alapos és precíz munkavállalókra van szükség, akik képesek a logikai összefüggések felismerésére, a kitűzött célok elérésére, belátják tevékenységük hosszú távú következményeit és azokért vállalják a felelősséget, valamint nyitottan és érdeklődve várják feladataikat. Ezek a kompetenciaelemek a szakképzés során nehezen fejleszthetők, ezért a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő kompetenciaalapú szakképzés megvalósítása a gazdálkodási és menedzsment szakos alapképzésben komoly kihívást jelent az Eszterházy Károly Főiskola számára. A különböző szűrővizsgálatok, klaszter- és faktoranalízisek eredményei azt mutatják, hogy vannak ugyan olyan általánosan elvárt kompetenciaelemek, melyek meglétét minden munkaadó elvárja, a munkaadók mégis csoportosíthatók aszerint, hogy milyen egyéb speciális kompetencia-igényeket támasztanak a munkavállalókkal szemben. Ezek alapján három munkaadói csoportot határozhatunk meg. Az elsőbe kerültek azok a gazdálkodó szervezetek, amelyek főként alsó- vagy középvezetőként számítanak a gazdálkodási és menedzsment szakon végzettekre, mivel ők magasan értékelték a vezetői kompetenciaelemek többségét. A második csoport munkavállalói a vizsgált szakon végzettekre mint hivataltal tisztviselőre számítanak, míg a harmadik csoport gazdálkodó szerveinél olyan munkakörökben helyezkedhetnek el a gazdálkodási és menedzsment szakon végzettek, amelyekben nagyon fontos az emberekkel való folyamatos kommunikáció és a személyes kapcsolat. Elvégeztük a munkaadói oldal válasainak hierarchikus klaszterelemzését is. Itt az egymáshoz közel álló kompetenciaelemeket úgy kezeltük, mint egy-egy munkavállalói karakter meghatározó személyiségjegyei, melyek mentén az adott karakter leírható és a többi karaktertől elkülöníthető. Az eredmények alapján négy munkavállalói típust különítettük el egymástól: *minőségközpontú dolgozó*, *céltudatos dolgozó*, *vezető dolgozó*, és *problémaérzékeny dolgozó*. Kiértékelve a vizsgált szakon oktatók és tanulók elvárt kompetenciákra vonatkozó elképzeléseit megállapítottuk, hogy mindkét csoport tagjai a munkaadókhoz hasonlóan magasan értékelték a pontosságot, a teljesítőképességet, a megbízhatóságot

és a logikus gondolkodást, ugyanakkor vannak eltérések is az elképzelések és a valós elvárások között. Az oktatók kompetenciaértékelései alapján inkább a tökéletes hallgatók képe rajzolódik ki előttünk, míg a hallgatók által legmagasabbra értékelt kompetenciaelemek a vezető beosztású munkavállalókra jellemzők, azaz a hallgatók úgy gondolják, hogy már pályakezdőként is vezetőként számítanak rájuk a munkaerő-piacon. Az Egri Kistérség munkaerő-piacát által támasztott kompetenciagények, illetve az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és tanulók elvárt kompetenciákról alkotott képe között eltérések tapasztalhatók. Annak érdekében, hogy a képzés gyakorlatorientáltabbá váljon, szükséges a különbségek minimalizálása.

Az elvárt kompetenciák megítélését az oktatóknál és a hallgatóknál is szignifikánsan ($p < 0,05$) befolyásolta a válaszadók neme. A nők mindkét válaszadói csoport esetében realisabban látták a munkaadói elvárásokat, illetve magasabbra értékelték az egyes kompetenciaelemeket, mint a férfiak. Az oktatóknál befolyásolta még a kompetenciaelemek értékelését a diplomaszerzés ideje. A rendszerváltás előtt diplomát szerzett oktatók értékelései mutatták a legnagyobb átfedést a munkaadói elvárásokkal, míg legkevésbé tisztán a közvetlenül a rendszerváltás után végzetek látják a munkaerő-piaci igényeket. Ennek oka lehet, hogy felnőtté válásuk egy átmeneti korra esett, a felbomló régi szocialista tervgazdaság és ideológia már nem, a kialakulóban lévő kapitalista piacgazdaság pedig még nem nyújtott támpontot értékrendjük kialakulásában. Az 1996 után végzetek mint az „új kor” fiatal diplomásai már megszilárdult piacgazdasági viszonyok között váltak felnőtté és sokkal piacorientáltabban gondolkodnak, tehát jobban figyelembe veszik a munkaerő-piaci elvárásokat. A tanárkollégák válaszait szignifikánsan ($p < 0,05$) befolyásolta továbbá az, hogy milyen tudományterületen tanítanak. A munkaerőpiacra legszorosabb kapcsolatot fenntartó, alkalmazott közgazdaságtani tárgyakat oktató kollégák értékelései álltak legközelebb a munkaadó oldalához. A hallgatóknál a nemen kívül a válaszadók kora befolyásolta szignifikánsan ($p < 0,05$) a válaszadást. A nagyobb

élettapasztalattal rendelkező 21 évnél idősebb hallgatók értékelései jobban közelítenek a munkaadói értékekhez, mint a fiatalabb hallgatók által adott értékek. Ezek szerint megállapítható, hogy az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán oktatók és hallgatók által megfogalmazott kompetencia-elképzelések függnek oktatók esetében a nemtől, a diplomaszerzés idejétől és az oktatott tudományterületről, hallgatóknál pedig a nemtől és életkortól, a tagozattól viszont nem.

A gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók számára a diploma megszerzésének feltétele a középfokú, komplex gazdasági nyelvvizsga, amely a Közös Európai Referenciakeret besorolása szerint a B2 szintnek felel meg. Ebből következik, hogy nem elég hallgatóinknak kiváló szaktudással és a munkaerőpiac által elvárt kompetenciaelemekkel rendelkeznie, le kell tennie a képzés kimeneti követelményét jelentők szakmai nyelvvizsgát is. Ez a gazdasági alapképzésben szakmai nyelvet oktatókat kettős kihívás elé állítja, hiszen egyrészt fel kell készíteniük tanítványaikat a diploma feltételét jelentő középfokú, komplex gazdasági szakmai nyelvvizsgára, másrészt fejleszteniük kell hallgatóikban a munkaerőpiac által elvárt kompetenciákat. A kettős cél egyidejű elérése érdekében egy olyan gyakorlatorientált módszerekre épülő tananyag kidolgozása szükséges a gazdasági szaknyelvet oktatók és tanulók számára, amely figyelembe veszi a munkaerő-piaci elvárásokat, és amelynek kidolgozásában az adott munkaterületen sikeres munkát végző hozzáértő dolgozók is részt vesznek. Az Eszterházy Károly Főiskolán gazdasági szaknyelvet oktatók válaszaiból kiderült, hogy legtöbben nem tanultak a gyakorlatorientált módszerekről, illetve nyelvtanári tanulmányaik keretében nem szereztek speciális gazdasági szakmai, illetve szaknyelv-módszertani ismereteket, ezért szükség van a szaknyelvet oktatók speciális módszertani képzésére-továbbképzésére.

Vizsgálatunk módszereit és eredményeit több más kutatási projektben is hasznosítottuk, illetve hasznosítjuk. 2010-ben végeztünk el egy TÁMOP pályázat keretében egy pilot vizsgálatot, mely az Észak-magyarországi régi

munkaadóinak elvárásaira összpontosított. A Baross Gábor támogatási programon belül 2 pályázatban is megjelenik kutatásunk módszertana, egyrészt a „Gyere haza” projektben, melynek célja az Egri Kistérségből elvándorolt szakember visszatérésének elősegítése, másrészt egy a szállodai szakemberképzés kompetenciaalapú megújítását célzó projektben, amely során a dolgozatban bemutatott DACUM-módszerre alapozva végzünk tananyagfejlesztést. Benyújtásra került 8 ország részvételével a CONSORT Európai Unió pályázat, melynek egyik munkacsomagja tartalmazza a résztvevő régiók kompetencia-térképeinek elkészítését abból a célból, hogy a szakképzést végző intézmények megfelelő információkkal rendelkezzenek a valós munkaerő-piaci igényekről.

Az elvégzett munkaerő-piaci igényfelmérés eredményeinek figyelembevételével kidolgoztuk az ún. „Virtuális cég” gyakorlatorientált módszert, melynek segítségével az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóit úgy lehet felkészíteni a képzés kimeneti feltételét jelentő középfokú, komplex gazdasági szakmai nyelvvizsgára, hogy közben fejlődnek bennük a munkaadók által elvárt kompetenciák. Módszerünk kidolgozásához több hazai és nemzetközi szimulációs programot felhasználtunk. A munkában a szaknyelvet oktató pedagógusokon kívül több gazdálkodó szervezet nagy tapasztalattal rendelkező, sikeres munkavállalója vett részt. A munka eredményeként kidolgoztunk a gyakorlatorientált „Virtuális cég” módszert, melyet a munkaformák és feladatok sokszínűsége jellemez. A módszert az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási és menedzsment szakán „Üzleti szaknyelv 1-2” tárgyak keretében próbáltuk ki. A tesztelés során két féléven keresztül két csoportot két különböző módszerrel tanítottunk német üzleti szaknyelvre. Az egyik csoport esetében a „Virtuális cég” módszert, míg a kontrollcsoportnál a korábban alkalmazott hagyományos, tankönyvalapú módszert alkalmaztuk. a tesztelési fázis végén a kétféle módszert összehasonlítva megállapítottuk, hogy a „Virtuális cég” módszerrel tanított hallgatók érzelmileg pozitívabban viszonyultak a szakmai német órákhoz, jobb eredményeket értek el a próbavizsgán és jobban fejlődtek bennük a munkaerő-

piac által elvárt kompetenciák, mint a kontrollcsoport hallgatói esetében. A módszer két félévig tartó tesztelését követően megtettük a szükséges korrekciókat annak érdekében, hogy módszerünk még hatékonyabb legyen.

Be kell ismernünk, hogy módszerünk bármilyen közel áll is a valósághoz, nem maga a valóság. A hallgatók tisztában vannak vele, hogy egy elképzelt vállalkozás esetében a tetteiknek, döntéseiknek következményei csak a teljesítmény értékelésében jelennek meg. A gyakorlatorientált oktatásnak a legmagasabb foka, ha a diákok valós vállalkozást működtetnek. Ennek tudatában hozta létre az Eszterházy Károly Főiskola tanszállodáját, melyet tanári segítséggel hallgatók működtetnek piaci alapon. A tanszálloda két éves működése alapján elmondható, hogy a gyakorlatorientált oktatásnak ez a formája mindenképp sikeres, a tanszállodai munka után az igényeknek megfelelő kompetenciakészlettel rendelkező, nemzetközi szinten is versenyképes fiatal szakemberek kerülnek a munkaerő-piacra.

Irodalomjegyzék

1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről. Megtekintve: 2009. 05. 27. <https://www.nive.hu/szakkepdb2/okj/index.php>

1969.évi VI. törvény a szakképzésről. CompLex Jogi Adatbázis. Megtekintve 2010. 01. 07. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8474>

1973. évi 24 számú törvényerejű rendelet. CompLex Jogi Adatbázis. Megtekintve: 2009. 06. 05. http://jab.complex.hu/search.php?ADVDB_title=t%C3%B6rv%C3%A9ny%C5%B1&dosearch=1&page=4

1985.évi I. törvény az oktatásról. CompLex Jogi Adatbázis. Megtekintve: 2010. 01. 07. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8548>

A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. Megtekintve: 2009. 05. 25. <http://www.kti.szie.hu/tanulmanyi/download/szabalyzatok/Ftv060301.pdf>

A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény. Megtekintve: 2009. 05. 25. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0100101.TV

A Kormány 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Megtekintve: 2009. 05. 25. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6185&ctag=articlelist&iid=1>

A Heves Megyei Munkaügyi Központ 2006. II. és III. negyedéves munkaerőpiaci jelentése. Megtekintve: 2007. 03. 14. http://www.afsz.hu/sysres/negyedeves_osszesitok/heves_megye/2006iii/megye.doc

Ablonczyné Mihályka Livia (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfiai Kiadó, Pécs.

Arató Ferenc (1970): *A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjaiban*. In: Kőte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 229-292.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. és Nolen-Hoeksema (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Az Európai Képzési Keretrendszer. Megtekintve: 2009. 05. 27.
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>

Bajkó Mátyás (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bajor Tamás, Berki Erzsébet, Erdeiné Horváth Klára, Fekete Rita, Kertész János, Komor Levente, Vekerdy Ida, Pörzse Katalin (2001): *Az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Vezetéstudományi Tanszék, Gödöllő.

Bakonyi István (2006): Interkulturális motívumok Közép-Európában (különös tekintettel a közgazdász képzésre). In: Nagy Sándor István (szerk.) *Interkulturális kommunikáció: nyelvi és kulturális sokszínűség Európában*. ELTE BTK – MTA Modern Filológiai Társaság Budapest, 2006. 27-31.

Balogh Andrásné (2006): *A kompetencia fogalma. A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése című téma részanyaga*. Megtekintve: 2010. 02. 09.
<http://www.scribd.com/doc/6791350/BaloghAndrasnetanulmany>

Balogh Andrásné és Benedek András (2006, szerk.): *Szakképzés-pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest.

Bábosik, István (2003): *Alkalmazott neveléstudomány*. Okker Kiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán és Falus Iván (2001, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. (II. kötet. 266. a szócikk szerkesztője Vajda Zsuzsanna)

Benedek András (1992): *Adaptív szakképzési modell*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Benedek András (2003): *Változó szakképzés*. Okker Kiadó, Budapest.

Bruner, J. S. (1977): *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge.

Chikán Attila és Wimmer Ágnes (2003, szerk.): *Üzleti fogalomtár*. Alinea Kiadó, Budapest.

Chomsky, N. (1998): *Linguistic Contributions to the Study of Mind*. Megtekintve: 2010. 02. 08. <http://www.chomsky.info/books/mind01.htm>

Collins, A., Seely Brown, J. és Holum, A. (2006, szerk.): *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*. 21st Century Learning. Megtekintve: 2008. 01. 04. http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html

Collins, J. M. (2009): *The Business Strategy Game*. University of Tulsa, Tulsa.

Comenius János Ámos (1953): *Nagy Oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Conway, J. (1997): *Educational Technology's Effect on Models of Instruction*. University of Delaware. Megtekintve: 2008. 01. 04. <http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm>

Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dara Péter, Henczi Lajos és Szetei Tibor (2006): *Állásvadászat és karriertervezés*. Perfekt Kiadó, Budapest.

Eötvös Loránd (1893): *A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a Közoktatás állapotáról szóló és az Országgyűlés elé terjesztett huszonkettedik jelentése*. Magyar Királyi Tud.-Egyetemi Nyomda, Budapest.

Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szfenderdek*. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299-309.

Falus Iván és Kimmel Magdolna (2004): *A portfólió*. Oktatás módszertani kiskönyvtár I. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván és Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.

Finánczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Kir. M. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51. sz. 327-358.

Forray R. Katalin és Híves Tamás (2003): *A szakképző intézmények alkalmazkodása a társadalmi-gazdasági feltételekhez*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Foyster, J. (1990): *Getting to grips with competency-based training and assessment*. TAFE NCRD, Leabrook.

Friml Aladár (1777/ 1913, ford.): Az 1777-i Ratio Educationis. Fordította, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta Friml Aladár. In: Kornis Gyula (szerk.): *Pedagógiai Könyvtár*. Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.

Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Gergely Gyula (2004): Kulcskompetenciák pedig nincsenek. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 50-58.

Gergely József (2002): A pedagógiai tevékenység komponensrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3-13.

Gubán Gyula (2005): *Tantervfejlesztés a szakképzésben, különös tekintettel a szakképzési programokra*. Doktori disszertáció. Budapest, 2005.

Guthrie, H. (2009): *Competence and competency-based training: What the literature says*. NCVER, Adelaide. Megtekintve: 2010. 02. 12.
<http://www.ncver.edu.au/research/commercial/op04170R.pdf>

Henczi Lajos és Zöllei Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kiadó, Budapest.

Hideg Éva és Novák Erzsébet (1998): *Szakképzés és jövő*. Aula Kiadó, Budapest.

Hjelle, L. A. és Ziegler, D. J. (2001): Gordon Allport: A személyiségvonás elmélete. In Szakács Ferenc és Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Személyiségelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

INES Project (1997). *National Center for Education Statistics*. Megtekintve: 2009. 05. 27. <http://nces.ed.gov/surveys/international/ines/>

Juhász Márta (2006): A kiválasztás és a munkaköri alkalmasság pszichológiája. *Munkaügyi Szemle*, 1. sz. 21-25.

Kádek István (2003): *A gazdasági szemléletformálás és a közgazdasági szakképzés története Magyarországon. Emlékkötet – Mihalik István 70 éves*. Miskolci Egyetem, Miskolc. 26-42.

Kaposi Zoltán (2002): *Magyarország gazdaságtörténete 1700-2000*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Kelemen Gyula (2002): *The competencies and the education system. Conference of Competence Training and Unified Interpretation of Standards*. Rutgers University, New Jersey.

Kelemen Gyula (2004): Az angolszász országok kompetencia alapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 81-92.

Klein Sándor és Klein Balázs (2006): *A szervezet lelke*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.

Klemp, G. O. és McClelland, D. C. (1986): *What characterizes intelligent functioning among senior managers? Practical Intelligence*. Oxford University Press, Oxford.

Koczinszky György (2004): *Zárójelentés az Észak-Magyarországi Szakképzési Stratégia kidolgozásáról*. – Megtekintve: 2010. 02. 18. <http://www.uni-miskolc.hu/~euint/20031002zzz20031231/emszakfeljstrat2004.pdf>

Kovács Endre (1962 szerk.): *Comenius Sárospatakon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kovács Tibor (2008): Az urbanizáció másik arca: a zsugorodó város problematikája. *Falu – Város – Régió*, 2. szám. 57-61.

Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Laki Dezső (1937): A közgazdasági és közigazgatási képzés. In: Mártonffy Károly (szerk.) *Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott országos felsőoktatási kongresszus munkálatai*. Budapest. 75-84.

McClelland, D. C. (1961): *The Achieving Society*. D. Van Nostrand Company, Princeton.

Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Major Éva jegyzeteivel és feladataival.* Corvina Kiadó, Budapest.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 7. sz. 36-43.

Mertens, D. (1992): *Wirtschaft, Arbeit, Beruf, Bildung. Landesarbeitsamt Nordbayern.* Geschäftsstelle für Veröffentlichung, Nürnberg.

Mészáros István (1806/ 1981, ford.): *Ratio Educationis. Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása.* Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.

Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 90-99.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 103-112.

Mikes Kelemen (1725): *Törökországi levelek. 62. levél.* Megtekintve: 2009. 05. 10. <http://mek.niif.hu/00800/00880/html/mikes1.htm>

M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás.* Gondolat kiadó, Budapest.

Moede, W. (1930): *Lehrbuch der Psychotechnik.* TH Berlin – Werkstattstechnik, Berlin.

Murányi Pál és munkacsoportja és Pálfalvi Zsolt (1998): A gyakorlati képzés az új jogi és gazdasági feltételek között. In: Dávid László és Murányi Pál (szerk.) *A gyakorlati képzés*. Typotex Kiadó, Budapest. 7-30.

Munkácsi Anna (2009): *A TISZK-ek megalakulásának és kezdeti működésének tapasztalatai. MÚLT, JELEN és JÖVENDŐ konferencia a magyar szakképzésről*. Megtekintve: 2010. 02. 05.

<https://www.nive.hu/rendezvenyek/index.php?pageid=2>

Münsterberg, H. (1912/ 1997): *Psychologie und Wirtschaftsleben*. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Münsterberg, H. (1914): *Grundzüge der Psychotechnik*. Barth, Leipzig.

Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 190-220.

Navratil Ákos (1937): A közgazdasági tudományok a jogi oktatásban. In: Mártonffy Károly (szerk.) *Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott országos felsőoktatási kongresszus munkálatai*. Budapest. 112-119.

Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. OPKM, Budapest.

Orosz Lajos (1976 szerk.): *Apáczai Csere János válogatott művei*. OPKM, Budapest.

Papanek Gábor (2005): A felsőfokú végzettségűek tudás-vagyona és a munkaerő-piaci igények Észak-Magyarországon kutatás célja, módszerei. In:

Kádek István és Zám Éva (szerk.): *Acta Oeconomica*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 7-19.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Radits, F., Pass, G. és Aigner-Preuß, E. (2002): *Was heißt praxisrelevant in der fachdidaktischen Ausbildung. Konzepte von Studierenden und Lehrenden an Schule und Universität*. IMS, Klagenfurt. Megtekintve: 2009. 05. 03.
http://www.pabaden.ac.at/pdf/Praxisrelevanz_UNI_ARTIKEL.pdf

Rókusfalvy Pál (2001): *Az ember fejlődése és fejlesztése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 83-99.

Sáska Géza (2006): Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 36-55.

Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.

Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a 2. világháborúig*. Eggenberger-Féle Könyvkereskedés – Árpád Nyomda, Budapest.

Spencer, L. M. és Spencer, S. M. (1993): *Competence at work: models for superior performance*. Wiley, New York.

Spencer, L., McClelland, D. és Spencer, S. (1990): *Competency Assessment Methods*. History and State of Arts. Hay/McBer Research Paper, Boston.

Steinbruch, P. A. (2000): *Projektorganisation und Projektmanagement*. Friedrich K. Verlag, Ludwigshafen.

Sullivan, R. (1995): *The Competency-Based Training. JHPIEGO Strategy Training*. Megtekintve: 2010. 02. 07.

<http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/cbt.htm>

Széchenyi István (1984): *Hítel*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Székelyi Mária és Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó, Budapest.

Szenes György (1998): Szakképzés 1998 szeptemberétől. In: Dávid László és Murányi Pál (szerk.) *A gyakorlati képzés*. Typotex Kiadó, Budapest. 85-87.

Szigeti Tóth János, Kárpáti Zoltán, Mihályfi Márta, Pető Ferenc, Turócziné Veszteg Rozália és Tókos Katalin (2009): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

Szirmai Péter és Csapó Krisztián (2006): Gyakorlati vállalkozásoktatás. Diákvállalkozások támogatása a Budapesti Corvinus Egyetemen. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 72-83.

Szivák Judit (2003): Tanulásszervezés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 418-434.

Taylor, F. W. (1911): *The Principles of Scientific Management*. Harper Brothers, New York.

The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary (2001) – Megtekintve: 2009. 03. 22.

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Tót Éva (2006): *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése. Az európai gyakorlat tanulságai*. NSZI, Budapest. Megtekintve: 2010. 04. 23. http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/Tot_NSZI_PLA.doc

Tóth Éva (2009): A szakmai idegennyelv-oktatás helyzete és feladatai az új felsőoktatási képzési rendszerben. *Periodica Oeconomica*, 2. sz. EKF Líceum Kiadó, Eger. 68-75.

Valentényi Gáspár (1932): Didaktikai problémák a közgazdaságtan és a jogi ismeretek tárgykörében. *Kereskedelmi Szakoktatás*, XXXIX. évf. 199-207.

Vámos Ágnes (2008a): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.) *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 21-42.

Vámos Ágnes (2008b): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémaköre és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vas István (2005): „Szakmai nyelvoktatás ott és itt” – az eisenstadti modell egri adaptációjának lehetőségei és eredményei. *MANYE Konferenciakötet*, 15. sz. Miskolc. 168-172.

Vas István (2007): Das Eisenstädtische Modell des Fachsprachenunterrichts und seine Adaptierungsmöglichkeiten an der Fachhochschule Karl Eszterházy. In: Harsányi Mihály és René Kegelman (szerk.) *Germanistische Studien*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 263-272.

Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139-159.

Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben különösen 1867 óta*. Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Rt, Budapest.

Vincze Frigyes (1935): *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Szepes és Urbányi Nyomda, Budapest.

Vörösváry Ferenc (1997): *Az 1907. évi Szabadtanítási Kongresszus naplója*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Bécs.

Weber, M. (1988): *Erhebungen über Auslese und Anpassung (Berufswahl und Berufsschicksal) der Arbeiterschaft der geschlossenen Großindustrie*. In: *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Mohr Siebeck Verlag, Tübingen.

Mellékletek

1. számú melléklet

Kérdőív munkaadók számára

Tisztelt Asszonyom/ Uram!

Szeretnénk felmérni, hogy gazdálkodás és menedzsment szakos főiskolai hallgatóinktól a lexikális szaktudáson kívül milyen egyéb képességek, készségek, kompetenciák meglétét várják el a munkaadók. Célunk, hogy megtudjuk, hallgatóink és oktatóink készségfejlesztési törekvései mennyire igazodnak az egri kistérség munkaerő-piaci igényeihez. Kérjük, töltse ki az alábbi kérdőívet!

Előre is köszönjük, hogy válaszaival segíti kutató munkánkat!

KÉRDŐÍV

Kérjük, hogy a kérdőívet kék vagy fekete tintával, olvashatóan töltsse ki. A válaszokat mindig egyértelműen jelölje. A válaszadás önkéntes!

Kód:

--	--	--	--

A kérdőív első részében tíz az Eszterházy Károly Főiskolán végzett gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatót mutatunk be Önnek. Ezek a hallgatók az Ön cégénél kívánnak a végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgozni. Egy-egy hallgatónak az alább feltüntetett tulajdonságait ismeri. Kérjük, értékelje, hogy az egyes tulajdonságokat mennyire tartja fontosnak adott munkakör betöltéséhez. (5=nagyon fontos; 4=fontos; 3=igen is, nem is; 2=nem igazán fontos; 1=egyáltalán nem fontos; 0=nem tudom eldönteni) (Kérjük, karikázza be a megfelelő számokat!)

1. Értékelje először az „A” jelentkező tulajdonságait!

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) absztrakt gondolkodás	1	2	3	4	5	0
b) áttekintő képesség	1	2	3	4	5	0
c) elemző készség	1	2	3	4	5	0
d) kombinációs készség	1	2	3	4	5	0
e) logikus gondolkodás	1	2	3	4	5	0
f) problémaelemző képesség	1	2	3	4	5	0
g) rendszerező képesség	1	2	3	4	5	0
h) tanulási képesség	1	2	3	4	5	0
i) számszerűsítési készség	1	2	3	4	5	0

2. Most „B” jelentkező következik.

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) állóképesség	1	2	3	4	5	0
b) belső kontroll	1	2	3	4	5	0
c) céltudatosság	1	2	3	4	5	0
d) energikusság	1	2	3	4	5	0
e) harmónia	1	2	3	4	5	0
f) kiegyensúlyozottság	1	2	3	4	5	0
g) pontosság	1	2	3	4	5	0
h) pozitív beállítódás	1	2	3	4	5	0
i) realitásérzék	1	2	3	4	5	0
j) stressztűrés	1	2	3	4	5	0
k) teljesítőképesség	1	2	3	4	5	0

3. „C” következík

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) alaposág	1	2	3	4	5	0
b) ellenőrző képesség	1	2	3	4	5	0
c) gyakorlatias feladatértelmezés	1	2	3	4	5	0
d) kezdeményező készség	1	2	3	4	5	0
e) módszeres munkavégzés	1	2	3	4	5	0
f) munkaintenzitás	1	2	3	4	5	0
g) munkaszervezés	1	2	3	4	5	0
h) rendszerszemlélet	1	2	3	4	5	0
i) terhelhetőség	1	2	3	4	5	0
j) újítási képesség	1	2	3	4	5	0

4. „D” tulajdonságai közül melyik mennyire fontos?

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) állhatatosság	1	2	3	4	5	0
b) célirányosság	1	2	3	4	5	0
c) elővigyázatosság	1	2	3	4	5	0
d) figyelem	1	2	3	4	5	0
e) kitartás	1	2	3	4	5	0
f) körültekintés	1	2	3	4	5	0
g) kritikus szemlélet	1	2	3	4	5	0
h) lelkesedés	1	2	3	4	5	0
i) munkához való pozitív hozzáállás	1	2	3	4	5	0
j) összpontosító képesség	1	2	3	4	5	0
k) precizitás	1	2	3	4	5	0
l) rugalmasság	1	2	3	4	5	0
m) utasítások megértésének képessége	1	2	3	4	5	0

5. És „E” jelentkező esetében?

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) fogékonyság új technológiákra	1	2	3	4	5	0
b) gyakorlat	1	2	3	4	5	0
c) szakmai ismeret	1	2	3	4	5	0
d) termelőeszközök használatának képessége	1	2	3	4	5	0
e) az előírások ismerete és az azokhoz való igazodás	1	2	3	4	5	0

6. Most „F” tulajdonságait mérlegetelje!

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) érvelési képesség	1	2	3	4	5	0
b) idegen-nyelv ismeret	1	2	3	4	5	0
c) információfeldolgozás képessége	1	2	3	4	5	0
d) információgyűjtés	1	2	3	4	5	0
e) írásos kommunikáció képessége	1	2	3	4	5	0
f) mások megértésének képessége	1	2	3	4	5	0
g) non-verbális kommunikációs készség	1	2	3	4	5	0
h) szóbeli kommunikációs készség	1	2	3	4	5	0
i) tárgyilagosság	1	2	3	4	5	0
j) világos kifejező készség	1	2	3	4	5	0

7. „G” jelentkező következik.

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) humor	1	2	3	4	5	0
b) improvizáció	1	2	3	4	5	0
c) képzelőerő	1	2	3	4	5	0
d) lehetőségek észrevétele	1	2	3	4	5	0
e) önbizalom	1	2	3	4	5	0
f) önfegyelem	1	2	3	4	5	0
g) önfejlesztés képessége	1	2	3	4	5	0
h) önismeret	1	2	3	4	5	0
i) önkritika	1	2	3	4	5	0
j) személyes méltóság	1	2	3	4	5	0

8. Milyen tulajdonságait ismerné el „H”-nak?

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) adaptációs képesség	1	2	3	4	5	0
b) alkalmazkodó képesség	1	2	3	4	5	0
c) együttműködő képesség	1	2	3	4	5	0
d) empátia	1	2	3	4	5	0
e) kapcsolatok építésének képessége	1	2	3	4	5	0
f) kompromisszumra való képesség	1	2	3	4	5	0
g) konfliktuskezelő képesség	1	2	3	4	5	0
h) kultúrák közötti különbségek észrevétele	1	2	3	4	5	0
i) méltányosság önmagunkkal és másokkal szemben	1	2	3	4	5	0
j) nyitottság a munkatársak felé	1	2	3	4	5	0
k) segítőkészség	1	2	3	4	5	0
l) tapintat	1	2	3	4	5	0

9. „I” jelentkező következik...

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) becsületesség	1	2	3	4	5	0
b) felelősségvállalás képessége	1	2	3	4	5	0
c) hit (a saját meggyőződésből való merítés)	1	2	3	4	5	0
d) lojalitás	1	2	3	4	5	0
e) meggyőződés szilárdsága	1	2	3	4	5	0
f) nyíltság	1	2	3	4	5	0
g) szilárd értékrend	1	2	3	4	5	0
h) tisztesség	1	2	3	4	5	0
i) megbízhatóság	1	2	3	4	5	0

10. Végül „J” tulajdonságai közül melyiket mennyire tartanak fontosnak a cégen belül?

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos		
a) delegálás	1	2	3	4	5	0
b) döntési képesség	1	2	3	4	5	0
c) eredményközpontú szemlélet	1	2	3	4	5	0
d) fejlesztés képessége	1	2	3	4	5	0
e) határozottság	1	2	3	4	5	0
f) helyzetek és teljesítmény értékelésére való képesség	1	2	3	4	5	0
g) hibákból való tanulás képessége	1	2	3	4	5	0
h) igazságosság	1	2	3	4	5	0
i) iránymutatás	1	2	3	4	5	0
j) motiválás	1	2	3	4	5	0
k) önuralom	1	2	3	4	5	0
l) sikerorientáltság	1	2	3	4	5	0

m) stratégiaalkotás képessége	1	2	3	4	5	0
n) tanácsadói képesség	1	2	3	4	5	0
o) tervezés	1	2	3	4	5	0
p) vállalkozói kedv	1	2	3	4	5	0

A kérdőív második részében a fontosnak tartott kompetenciaelemek fejlesztésével kapcsolatban teszünk fel néhány kérdést.

11. Mit gondol, milyen formában kell a fejlesztést végezni? (Karikázzon be maximum 3 választ!)

- A. integráltan a tanórákon
- B. külön ebből a célból tartott tanórákon
- C. tanórán kívüli önálló feladatokkal
- D. szakmai gyakorlat során
- E. vállalatlátogatások során
- F. gyakorlati szakemberek által tartott órákon
- G. szakmai kirándulások alkalmával
- H. tréningeken
- I. egyéb: _____

12. Eddigi tapasztalata szerint rendelkeztek-e az Ön cégénél munkát vállaló diplomás pályakezdekők az elvárt kompetenciaelemekkel? (Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

- A. igen, mindegyik
- B. a legtöbbet igen
- C. többnyire nem
- D. egyáltalán nem
- E. még nem alkalmaztunk diplomás pályakezdekőt

13. Ön, illetve az Ön cége milyen segítséget nyújtana a főiskolának a gyakorlatorientált kompetenciafejlesztéshez? (Kérjük, karikázza be a megfelelőt! Több választ is megjelölhet)

- A. adatok, diagramok átadása oktatási célra
- B. hallgatók és oktatók fogadása üzemlátogatás keretében
- C. tanárok és gyakorlati szakemberek találkozóján való részvétel
- D. hallgatók és gyakorlati szakemberek találkozóján való részvétel
- E. gyakornoki helyek biztosítása
- F. előadás tartása
- G. saját tapasztalatok átadása
- H. a cég részvétele kutatási projektekben
- I. kutatási projektekhez adatszolgáltatás
- J. projekt megbízás hallgatók számára
- K. ösztöndíj
- L. egyéb: _____

Kérdőívünk utolsó részében gazdálkodó szervezetének néhány adatára kérdezzünk rá.

14. Gazdálkodó szervezet székhelye: (Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

- A. Eger
- B. község

15. Gazdálkodó szervezet neve:

16. Gazdálkodó szervezet fő tevékenysége:

17. Alapítás éve:

18. A cég tulajdonosi szerkezete: (Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

- A. többségében külföldi tulajdonú
- B. többségében állami tulajdonú
- C. többségében belföldi magántulajdonú
- D. többségében önkormányzati tulajdonú
- E. többségében egyházi tulajdonú

19. Foglalkoztatottak száma:

20. Ön szerint a gazdálkodó szervezet emberi erőforrásai mennyire felelnek meg a szervezet igényeinek? (Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

- A. megfelel az elvárásoknak
- B. fejlesztésre szorul

Amennyiben visszajelzést kér a felmérés eredményeiről, kérjük, adja meg az e-mailcímét:

.....

Köszönjük az együttműködést!

2. számú melléklet

Kérdőív hallgatók számára

A hallgatói kérdőív kompetencia-értékelési része megegyezik a munkaadói kérdőívben szereplővel (lásd 1. számú melléklet), ezért azt nem szerepeltetjük újra.

A kérdőív második részében a fontosnak tartott kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban teszünk fel néhány kérdést.

1. Mit gondol, milyen formában kell a fejlesztést végezni? (Karikázzon be maximum 3 választ!)
 - A. integráltan a tanórákon
 - B. külön ebből a célból tartott tanórákon
 - C. tanórán kívüli önálló feladatokkal
 - D. szakmai gyakorlat során
 - E. vállalatlátogatások során
 - F. gyakorlati szakemberek által tartott órákon
 - G. szakmai kirándulások alkalmával
 - H. tréningeken
 - I. egyéb: _____
2. Véleménye szerint előnyt jelent-e a munkaerőpiacon, ha a főiskolán fejlesztették önben ezeket a képességeket, készségeket, kompetenciákat? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)
 - A. igen, minden esetben
 - B. előfordulhat, amikor igen
 - C. nem
 - D. nem tudom eldönteni

Kérdőívünk utolsó részében néhány általános információra kérdezzük rá.

3. Az Ön neve? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)
 - A. nő
 - B. férfi
4. Életkora? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)
 - A. 18-21 év
 - B. 22-40év
 - C. 40 év felett
5. Milyen tagozaton tanul? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)
 - A. nappali
 - B. levelező
6. Tanult-e már üzleti szaknyelvet az Eszterházy Károly Főiskolán? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)
 - A. igen, angol nyelvet
 - B. igen, német nyelvet
 - C. nem tanultam még

Köszönjük az együttműködést!

3. számú melléklet

Kérdőív oktatók számára

Az oktatói kérdőív kompetencia-értékelési része megegyezik a munkaadói kérdőívben szereplővel (lásd 1. számú melléklet), ezért azt nem szerepeltetjük újra.

A kérdőív második részében a fontosnak tartott kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban teszünk fel néhány kérdést.

1. **Mit gondol, milyen formában kell a fejlesztést végezni?** (Karikázzon be maximum 3 választ!)

 - A. integráltan a tanórákon
 - B. külön ebből a célból tartott tanórákon
 - C. tanórán kívüli önálló feladatokkal
 - D. szakmai gyakorlat során
 - E. vállalatlátogatások során
 - F. gyakorlati szakemberek által tartott órákon
 - G. szakmai kirándulások alkalmával
 - H. tréningeken
 - I. egyéb: _____

2. **Ön alkalmaz-e jelenleg olyan gyakorlatorientált módszereket óráin, amelyekkel a szakmai ismeretekén túl egyéb kompetenciákat is fejleszt hallgatóinál?** (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

 - A. igen, rendszeresen
 - B. igen, de csak alkalmanként
 - C. nem

3. **Tanári tanulmányai során tanult-e ön a gyakorlatorientált módszerekről?** (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

 - A. igen, nagyon részletesen
 - B. igen, de csak felületesen
 - C. egyáltalán nem
 - D. nem emlékszem

4. **Állnak-e rendelkezésre megfelelő továbbképzések, amelyeken gyakorlatorientált módszerekkel ismerkedhetnek meg a felsőfokú gazdasági képzésben oktató tanárok?** (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

 - A. igen, megfelelő számban
 - B. igen, de túl kevés
 - C. nem
 - D. nem tudom eldönteni

5. **Ön szerint szükséges-e a gyakorlatorientált módszereket a tanárképzés keretei között tanítani?** (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

igen - nem - nem tudom eldönteni

6. Ön szerint szükséges-e olyan továbbképzéseket tartani a felsőfokú gazdasági képzésben oktató tanárok számára, amelyeken gyakorlatorientált módszerekkel ismerkedhetnek meg? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

igen - nem - nem tudom eldönteni

7. Mi a véleménye egy gyakorlatorientált módszereket bemutató gyűjtemény összeállításáról? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- A. hasznos lenne
- B. nem tudom eldönteni
- C. nem tartom szükségesnek

Kérdőívünk utolsó részében néhány általános információra kérdezzük rá.

8. Az Ön neme? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- A. nő
- B. férfi

9. Hol végzett (egyetem/ szak(ok)/diplomaszerzés éve)?

.....
.....

10. Milyen tárgyat/tárgyakat tanít?

.....

11. Mióta tanít az Eszterházy Károly Főiskolán? éve

4. számú melléklet

A kérdőívhez tartozó kompetenciaszótár

„A” hallgató

a) absztrakt gondolkodás

A konkrét jelenségektől való elvonatkoztatás és általánosítás képességével rendelkezik.

b) áttekintő képesség

Képes a rendszerek, folyamatok és kapcsolatok egészben történő megragadására.

c) elemző készség

Képes a részekre bontásra, a részek közötti összefüggések feltárására.

d) kombinációs készség

A gondolkodás és cselekvés elemi egységeit képes rendszer és/vagy folyamat jellegű egészé szervezni.

e) logikus gondolkodás

Képes a logikai összefüggések felismerésére, az ezekkel összefüggő műveletek megvalósítására, következtetések levonására.

f) problémaelemző képesség

A konkrét probléma esetén képes annak azonosítására. Ok – okozati relációk, valamint rész – egész viszonyok, a fontossági sorrendek meghatározására.

g) rendszerező képesség

Képes saját rendszer felállítására és annak kommunikációjára.

h) tanulási képesség

Képes új ismeretek befogadására, és felhasználására.

i) számszerűsítési készség

A rendszerek és folyamatok működése során képes a célokat, mutatókat és eredményeket számszerű (mérhető) formában megjeleníteni.

„B”

a) állóképesség

Fizikai kondíció, teljesítő képesség.

b) belső kontroll

Képes érzelmeit, cselekedeteit ellenőrzés alatt tartani.

c) céltudatosság

Általános jellemvonás, amely motivatórként hat a cselekvésre, tudatos célra összpontosítás.

d) energikusság

Belső erő, lendület hosszú távon.

e) harmónia

Képes az értelmi – érzelmi és magatartási szintű belső egyensúly kialakítására és fenntartására.

f) kiegyensúlyozottság

Magatartása mások számára átlátható, érzelmi megnyilvánulásai arányban állnak az élethelyzetekkel, történésekkel.

g) pontosság

Képes a rábízott feladatokat időben és az elvárt módon elvégezni.

h) pozitív beállítódás

Képes meglátni a saját környezetében az előremutató eseményeket, folyamatokat, embereket.

i) realitásérzék

Képes a tevékenységeit a következményekkel együtt a valós (világ) viszonyainak megfelelően irányítani.

j) stressztűrés

A munkával és a mindennapos együttéléssel (kollégák, történések) együtt járó feszültségek elviselésére képes.

k) teljesítőképeség

Képes a belső, vagy kívülről kapott célok elérésére.

„C”

a) **alaposság**

Képes a feladat igényelte részletességig lebontani vagy felépíteni tevékenységét.

b) **ellenőrző képesség**

Képes önmaga, valamint a feladat körébe tartozó személyek és tevékenységek ellenőrzésére.

c) **gyakorlatias feladatértelmezés**

Képes az elvont (képzeleti) célok munkafolyamattá fordítására.

d) **kezdeményező készség**

Képes önálló cselekvés kezdeményezésére, és másokat is önálló tevékenységre késztet.

e) **módszeres munkavégzés**

Tevékenységét képes előre meghatározott lépéssorrend alapján végezni.

f) **munkaintenzitás**

Rövid idő alatt nagy mennyiségű feladat elvégzésére képes.

g) **munkaszervezés**

Képes a saját tevékenységének megszervezésére.

h) **rendszer szemlélet**

Képes a saját, vagy a felelősségi körébe tartozó tevékenység határainak, elemeinek, kölcsönhatásainak és körülményeinek teljes megragadására.

i) **terhelhetőség**

Képes a feladat igényelte erőfeszítés kiváltására és fenntartására.

j) **újítási képesség**

Képes a feladatok megszokottól eltérő, újfajta módon történő elvégzésére.

„D”

a) **állhatatosság**

Képes a cél, vagy a feladat által igényelt kitartásra.

b) **célirányosság**

Huzamosabb időn keresztül képes összpontosítani akaratát valamely feladat elvégzésére.

c) **elővigyázatosság**

Képes a feladat igényelte határok érzékelésére, a feladatvégzésből adódó következmények reális felismerésére.

d) **figyelem**

Képes figyelmét hosszú távon fenntartani vagy több eseményt is egyszerre követni.

e) **kitartás**

Képes a cél, vagy a feladat által igényelt energia-befektetés hosszú távú fenntartására.

f) **körültekintés**

A körülmények figyelembe vétele, gondos munkavégzés.

g) **kritikus szemlélet**

Képes a jelenségek, tevékenységi tárgyak és személyek elfogulatlan értékelésére.

h) **lelkesedés**

A munka, a feladat iránt érzett öröm.

i) **a munkához való pozitív hozzáállás**

Nyitottan, érdeklődve várja a feladatokat.

j) **összpontosító képesség**

Képes huzamos időn keresztül célirányosan függetleníteni magát a környezeti hatásoktól a feladatok elvégzése során.

k) **precizitás**

Képes a pontos, (szinte) hibátlan munkavégzésre.

l) **rugalmasság**

Jól alkalmazkodik a változó feladatokhoz, helyzetekhez.

m) **az utasítások megértésének képessége**

Rendelkezik a tudatos odafigyelés, valamint a célnak, vagy a feladatnak megfelelő eredményes végrehajtási szándékkal.

„E”

a) **fogékonyság az új technológiákra**

A munkatevékenység során képes eltérni a szokáskövető magatartástól. Érdeklődik az új megoldási lehetőségek iránt.

b) gyakorlat

A tevékenység területnek megfelelő tapasztalattal rendelkezik.

c) szakmai ismeret

A tevékenység igényelte ismereteket és készségeket megszerezte, és magabiztosan gyakorolja.

d) a termelő-eszközök használatának képessége

Cél-, és szakszerű munkaeszköz-használat.

e) az előírások ismerete és az azokhoz való igazodás

Tudásának részét képezik a munkára vonatkozó törvények, rendeletek, szabályok, és ezeket betartva dolgozik.

„F”

a) érvelési képesség

A közléseinek jól érthető belső logikája van.

b) idegennyelv-ismeret

Az elvárt szinten vagy van, vagy nincs.

c) információfeldolgozás képessége

Képes az észlelt jelenségek, benyomások, a válogatására, és a megfelelő rendezésére.

d) információgyűjtés

A környezetből érkező hatások tudatos értelmezése.

e) írásos kommunikáció képessége

Képes a kapott írásos közlések alapján dolgozni, mások számára érthető információkat adni.

f) mások megértésének képessége

Törekszik és képes másoktól származó közlések megértésére.

g) non-verbális kommunikációs készség

A helyzetnek megfelelő mimikai eszközöket használ.

h) szóbeli kommunikációs készség

Jó beszédkészséggel rendelkezik.

i) tárgyilagosság

Érzelmektől függetlenül képes helyzeteket, történeteket, feladatokat, embereket megítélni.

j) világos kifejező készség

Képes gondolatait mások számára érthető módon megfogalmazni.

„G”

a) humor

A világ, az élet visszásságait, ellentmondásait értő, és azokat tréfás derűvel feloldani kész viselkedés.

b) improvizáció

Képes az adott pillanatban jó megoldások felismerésére, kitalálására.

c) képzelőerő

Képes nem látható és nem megfogható dolgok elképzelésére, fogalmak magas szintű kezelésére.

d) a lehetőségek észrevétele

Képes a hagyományostól eltérő lehetőségek felismerésére.

e) önbizalom

Hisz önmagában.

f) önfegyelem

Korlátozza és szabályozza indulatait.

g) önfejlesztés képessége

Felismeri hiányosságait, korlátait és törekszik ezek kiküszöbölésére.

h) önismeret

Ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, valamint az ezekben rejlő lehetőségeket és veszélyeket.

i) önkritika

Képes ön maga elfogulatlan szemléletére, hibái felismerésére.

j) személyes méltóság

Képes az őt megillető mértékű elfogadás és tisztelet kiváltására.

„H”

a) **adaptációs képesség**

Képes máshonnan származó ismeretek átvételére, alkalmazására.

b) **alkalmazkodó képesség**

Képes a környezeti változásoknak megfelelő magatartás kialakítására.

c) **együtműködő képesség**

Képes a feladatai megoldása, céljai elérése során a másokkal való közös tevékenységre.

d) **empátia**

Képes saját mások érzelmeit is figyelembe vevő magatartást tanúsítani.

e) **kapcsolatok építésének képessége**

Képes másokkal együttműködni, új kapcsolatokat teremteni.

f) **kompromisszumra való képesség**

Kölcsönös engedménnyel járó megegyezésre való készség.

g) **konfliktuskezelő képesség**

Képes az élethelyzetek, a munkaszituációk során vitás, nehéz helyzetek, érdekütközések eredményes/sikeres megoldására.

h) **kultúrák közötti különbségek észrevétele**

A másság elismerése, türése, elfogadása.

i) **méltányosság önmagunkkal és másokkal szemben**

Képes önmaga és mások emberi értékeinek, méltóságának tiszteltére, igazságos értéktételek alkotására.

j) **nyitottság a munkatársak felé**

Készséggel együttműködik kollégáival.

k) **segítőkészség**

Képes mások felé önzetlen, szolgálatkés, támogató magatartást tanúsítani.

l) **tapintat**

Emberi kapcsolataiban képes a finom különbségek észlelésére, tiszteletben tartja mások érzelmeit.

„I”

a) **becsületesség**

Szilárd, méltányos erkölcsi elvek alapján nyugvó életvitel.

b) **a felelősség vállalás képessége**

Belátja saját tevékenysége hosszú távú következményeit és vállalja azokat.

c) **hit (a saját meggyőződésből való merítés)**

Képes saját meggyőződésének felvállalására és ennek szóban és magatartásban történő hitelesítésére.

d) **lojalitás**

Képes elköteleződést vállalni személyek, ügyek és a munkahelyi szervezet mellett.

e) **a meggyőződés szilárdsága**

Képes személyes meggyőződés kialakítására és fenntartására ez ellen ható körülmények közepette is.

f) **nyíltság**

Elfogadó és őszinte mások iránt a kialakuló helyzetekben.

g) **szilárd értékrend**

Képes biztos, következetes, erkölcsi alapú értékek rendszere alapján dönteni, cselekedni.

h) **tisztetség**

Képes tevékenységét, az emberekhez való viszonyát erkölcsi normák alá rendelni.

i) **megbízhatóság**

Mindig lehet rá számítani, következetesen elvégzi a rá bízott feladatokat.

„J”

a) **delegálás**

Képes munkatársainak feladatot, felelősséget és hatáskört átadni.

b) **döntési képesség**

Képes lehetőségek, helyzetek, emberek közötti választásra.

c) **eredményközpontú szemlélet**

Képes rendszert, folyamatot, embert az eredmény szempontjából vizsgálni, mérlegelni.

d) fejlesztés képessége

Képes önmagában és másokban a fejlődési, tanulási igény felkeltésére és fenntartására.

e) határozottság

Nézetei kifejtése, viselkedése elszántságot és tekintélyt tükröz.

f) a helyzetek és teljesítmény értékelésre való képesség

Képes a szituáció valamint önmaga és mások teljesítményének saját értékrendbe való beillesztésére.

g) a hibákból való tanulás képessége

Képes a hibás eredmény felismerésére, felvállalására, és a hibák kiküszöbölésére.

h) igazságosság

Képes tárgyyszerű, érzelemmentes értékelésre és viselkedésre.

i) iránymutatás

Képes jövőre irányuló gondolkodásra és ennek mások felé történő kifejezésére.

j) motiválás

Képes másokban a teljesítés igényét kiváltani.

k) önuralom

Képes önmaga ellenőrzésére különböző helyzetekben.

l) sikerorientáltság

A siker elérése érdekében erőfeszítést tesz.

m) stratégiaalkotás képessége

Képes a hosszú távú tervek készítésére, az erőforrások összehangjának hosszú távú biztosítására.

n) tanácsadói képesség

Képes másoknak ötleteket, lehetőségeket kínálni, örömmel veszi, hogy ez másokat sikerhez segít.

o) tervezés

Az erőforrások előzetes, időbeni, térbeni mérlegelésére, ennek kellő formában való írásba foglalására.

p) vállalkozó kedv

Képes a kockázat melletti cselekvésre.

5. számú melléklet

Az egyes kompetenciaelemek csoportosítása

Általános szellemi képességek	Fizikai, pszichikai és akció-képességek	Munkavégzési, technikai képességek	A munkavégzés minőségét befolyásoló képességek
<ul style="list-style-type: none"> – logikus gondolkodás, – absztrakt gondolkodás, – kombinációs készség, – számszerűsítési készség, – elemző készség, – áttekintő képesség, – problémaelemző képesség, – rendszerező képesség, – tanulási képesség, 	<ul style="list-style-type: none"> – energia, állóképesség, célirányosság, – pontosság, – teljesítőképesség, – megbízhatóság, – realitásérzék, – belső kontroll, – stressztűrés, – pozitív beállítódás, – harmónia, – kiegyensúlyozottság, érzelmi stabilitás, 	<ul style="list-style-type: none"> – munkaszervezés, – rendszerszemlélet, – módszeres munkavégzés, – kezdeményező készség, – gyakorlatias feladatértelmezés, – újítási képesség, – alaposság, – terhelhetőség, – munkaintenzitás, – ellenőrző képesség, 	<ul style="list-style-type: none"> – precizitás, körültekintés, elővigyázatosság, – figyelem, összpontosító képesség, – kitartás, céltudatosság, állhatatosság, – lelkesedés, – rugalmasság, – az utasítások megértésének képessége, – a munkához való hozzáállás, – megbízhatóság, – kritikus szemlélet,
Szakmai képességek	Kommunikációs képességek	Eredményességet segítő személyi tulajdonságok	Szociális képességek
<ul style="list-style-type: none"> – szakmai ismeret, – gyakorlat, – a fogékonyság az új technológiákra, – a termelőeszközök használatának képessége, – az előírások ismerete és az azokhoz való igazodás, 	<ul style="list-style-type: none"> – világos kifejező készség, – szóbeli kommunikációs készség, – non-verbális kommunikációs készség, – érvelési képesség, – mások megértésének képessége, – információgyűjtés, információfeldolgozás képessége, – írásos kommunikáció képessége, – idegennyelv-ismerete 	<ul style="list-style-type: none"> – önismeret, – önfegyelem, – önkritika, – önbizalom, – önfejlesztés képessége, – személyes méltóság, – objektív ítéletalkotás képessége, – képzelőerő, – improvizálás, – újszerű megoldások keresése, – a lehetőségek észrevétele, – humor, 	<ul style="list-style-type: none"> – adaptációs képesség, – nyitottság a munkatársak felé, – méltányosság önmagunkkal és másokkal szemben, – alkalmazkodó képesség, – együttműködő képesség, – kompromisszumra való képesség, – megértés, tapintat, – konfliktuskezelő képesség, – empátia, – kapcsolatok építésének képessége, – kultúrák közötti különbségek észrevétele, – a szinergia használata, – segítőkészség,

Etikával összefüggő képességek	Vezetési képesség
<ul style="list-style-type: none"> – a meggyőződés szilárdsága, – a felelősség vállalás képessége, – tisztesség, – lojalitás, – hit, – szilárd értékrend, – nyíltság, – becsületesség, 	<ul style="list-style-type: none"> – iránymutatás, – tervezés, – a helyzetek és teljesítmény értékelésére való képesség, – kezdeményező képesség, – döntési képesség, – vállalkozó kedv, – határozottság, – önuralom, – igazságosság, – sikerorientáltság, – delegálás, – motiválás, – fejlesztés képessége, – stratégiaalkotás éppessége, – a hibákból való tanulás képessége, – eredményközpontú szemlélet, – tanácsadói képesség

6. számú melléklet

Ágazati kompetenciaprofilok

Közigazgatás

Alaposság
Becsület
Felelősségvállalás
képessége
Konfliktuskezelő képesség
Logikus gondolkodás
Megbízhatóság
Pontosság
Precizitás
Stressztűrés
Szakmai ismeret
Teljesítőképesség
Tisztesség
Utasítások megértésének
képessége

Érdekképviselő

Alaposság
Áttekinthető képesség

Pontosság
Pozitív gondolkodás
Problémaelemző képesség
Tanulási képesség

Egyéb szolgáltatás

Becsület
Felelősségvállalás képessége

Logikus gondolkodás
Megbízhatóság
Önfejlesztés képessége
Pontosság
Pozitív beállítódás
Teljesítőképesség

Kereskedelem

Alaposság
Áttekinthető képesség
Lelkesedés
Megbízhatóság
Munkához való pozitív
hozzáállás
Teljesítőképesség
Világos kifejező készség

Közlekedés

Alaposság
Áttekinthető képesség
Együttműködő képesség
Határozottság
Helyzetek és teljesítmény értékelésére
való képesség
Hibákból való tanulás képessége
Idegen-nyelv ismeret
Konfliktuskezelő képesség
Körültekintés
Lehetőségek észrevétele
Logikus gondolkodás
Mások megértésének képessége
Megbízhatóság
Munkaszervezés
Pontosság
Precizitás
Szóbeli kommunikációs készség
Teljesítőképesség
Világos kifejező képesség

Oktatás

Alaposság
Áttekintő képesség
Becsület
Ellenőrző képesség
Felelősségvállalás képessége
Határozottság
Igazságosság
Logikus gondolkodás
Megbízhatóság
Munkához való pozitív hozzáállás
Pontosság
Precizitás
Tisztesség
Utasítások megértésének képessége
Világos kifejező készség

Pénzügyi szolgáltatás, bank, biztosítás

Alaposság
Áttekintő képesség
Becsület
Együttműködő képesség
Eredményközpontú szemlélet
Érvelési képesség
Felelősségvállalás képessége
Figyelem
Gyakorlatias feladatértelmezés
Határozottság
Kapcsolatok építésének képessége
Kitartás
Konfliktuskezelő képesség
Logikus gondolkodás
Mások megértésének képessége
Megbízhatóság
Munkához való pozitív hozzáállás
Pontosság
Pozitív beállítódás
Precizitás
Problémaelemző képesség
Segítőkészség
Sikerorientáltság
Stressztűrés
Szóbeli kommunikációs készség
Teljesítőképeség
Terhelhetőség
Tisztesség
Utasítások megértésének képessége
Világos kifejező készség

Turizmus

Alaposság	Önfejlesztés képessége
Alkalmazkodó képesség	Önuralom
Becsület	Összpontosító képesség
Együtműködő képesség	Pontosság
Empátia	Pozitív beállítódás
Felelősségvállalás képessége	Precizitás
Figyelem	Problémaelemző képesség
Hibákból való tanulás képessége	Rendszerező képesség
Idegen-nyelv ismeret	Segítőkézség
Igazságosság	Stressztűrés
Információfeldolgozás képessége	Szóbeli kommunikációs készség
Kitartás	Tanulási képesség
Kompromisszumkészség	Tapintat
Konfliktuskezelő képesség	Teljesítőképesség
Körültekintés	Tisztesség
Lehetőségek észrevétele	Világos kifejező készség
Lelkesedés	
Logikus gondolkodás	
Megbízhatóság	
Munkához való pozitív hozzáállás	
Nyitottság a munkatársak felé	
Önfegyelem	

Mezőgazdaság

Alaposság
Áttekintő képesség
Becsület
Céltudatosság
Együttműködő képesség
Felelősségvállalás képessége
Figyelem
Határozottság
Hibákból való tanulás képessége
Idegen-nyelv ismeret
Kitartás
Kombinációs készség
Konfliktuskezelő képesség
Logikus gondolkodás
Megbízhatóság
Munkához való pozitív hozzáállás
Munkaszervezés
Önuralom
Összpontosító képesség
Pontosság
Realitásérzék
Rendszerező képesség
Segítőkészség
Szakmai ismeret
Teljesítőképesség
Tisztesség

Termelés

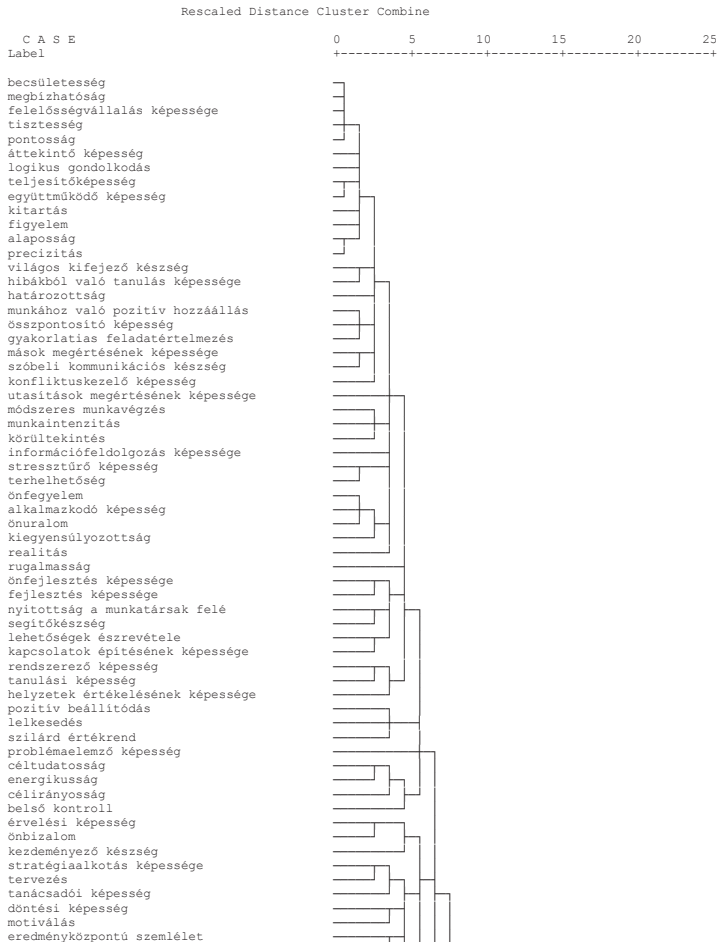
Utasítások megértésének képessége
Vállalkozói kedv
Világos kifejező készség
Logikus gondolkodás
Utasítások megértésének képessége
Becsületesség
Eredményközpontú szemlélet
Felelősségvállalás képessége
Precizitás
Teljesítőképesség
Kitartás
Elemző képesség
Áttekintő képesség
Megbízhatóság
Munkához való pozitív hozzáállás
Együttműködő képesség
Szakmai ismeret
Alaposság

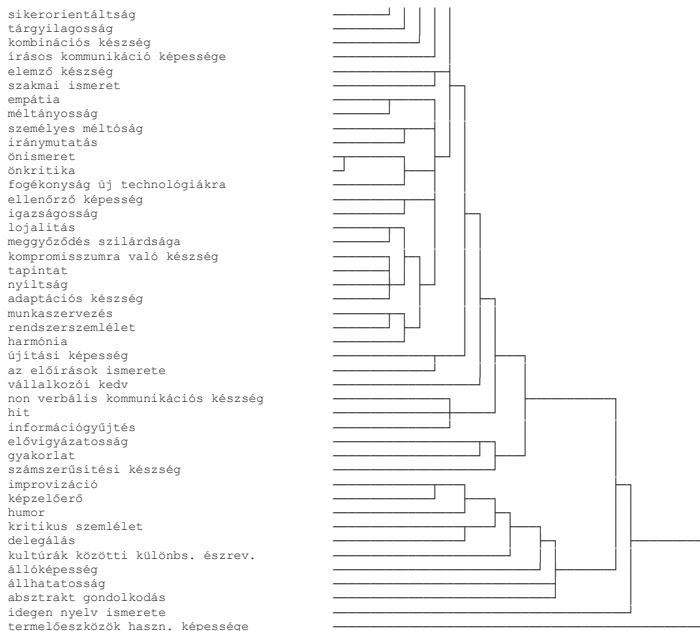
7. számú melléklet

Munkaadói hierarchikus klaszteranalízis

*****HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS*****

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)





8. számú melléklet

Munkaadói korrelációs táblázatok

A tíz legfontosabbnak ítélt kompetencia

	Logikus gondolkodás	Pontosság	Teljesítő-képesség	Alaposság	Munkához való pozitív hozzáállás	Precizitás	Becsületeség	Felelősség-vállalás képessége	Tiszteesség	Megbízhatóság
Logikus gondolkodás	1	-0,028	,293 ^{**}	,242 [*]	,281 ^{**}	-0,074	0,189	,325 ^{**}	,298 ^{**}	,272 ^{**}
Pontosság	-0,028	1	,217 [*]	0,071	0,058	0,009	0	,216 [*]	0,055	0,172
Teljesítő-képesség	,293 ^{**}	,217 [*]	1	,282 ^{**}	0,114	0,079	0,175	0,18	-0,017	0,099
Alaposság	,242 [*]	0,071	,282 ^{**}	1	,214 [*]	,201 [*]	0,174	0,177	0,183	-0,045
Munkához való pozitív hozzáállás	,281 ^{**}	0,058	0,114	,214 [*]	1	0,005	0,1	,273 ^{**}	,291 ^{**}	0,137
Precizitás	-0,074	0,009	0,079	,201 [*]	0,005	1	0,047	0,099	0,172	-0,103
Becsületeség	0,189	0	0,175	0,174	0,1	0,047	1	,393 ^{**}	,315 ^{**}	0,061
Felelősség-vállalás képessége	,325 ^{**}	,216 [*]	0,18	0,177	,273 ^{**}	0,099	,393 ^{**}	1	,444 ^{**}	0,102
Tiszteesség	,298 ^{**}	0,055	-0,017	0,183	,291 ^{**}	0,172	,315 ^{**}	,444 ^{**}	1	0,108
Megbízhatóság	,272 ^{**}	0,172	0,099	-0,045	0,137	-0,103	0,061	0,102	0,108	1

** : Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* : Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A tíz legkevésbé fontosnak ítélt kompetencia

	Absztrakt gondolkodás	Állóképesség	Állhatatosság	Elővigyázatosság	Kritikus szemlélet	Termelő-eszközök használatának képessége	Humor	Képzeliőrerő	Kultúrák közötti különbségek észrevétele	Delegálás
Absztrakt gondolkodás	1	-0,028	,293 ^{***}	,242 [*]	,281 ^{***}	-0,074	0,189	,325 ^{***}	,298 ^{***}	,272 ^{***}
Állóképesség	-0,028	1	,217 ^{***}	0,071	0,058	0,009	0	,216 [*]	0,055	0,172
Állhatatosság	,293 [*]	,217 [*]	1	,282 ^{***}	0,114	0,079	0,175	0,18	-0,017	0,099
Elővigyázatosság	,242 [*]	0,071	,282 ^{***}	1	,214 [*]	,201 [*]	0,174	0,177	0,183	-0,045
Kritikus szemlélet	,281 ^{***}	0,058	0,114	,214 [*]	1	0,005	0,1	,273 ^{***}	,291 ^{***}	0,137
Termelő-eszközök használatának képessége	-0,074	0,009	0,079	,201 [*]	0,005	1	0,047	0,099	0,172	-0,103
Humor	0,189	0	0,175	0,174	0,1	0,047	1	,393 ^{***}	,315 ^{***}	0,061
Képzeliőrerő	,325 ^{***}	,216 [*]	0,18	0,177	,273 ^{***}	0,099	,393 ^{***}	1	,444 ^{***}	0,102
Kultúrák közötti különbségek észrevétele	,298 ^{***}	0,055	-0,017	0,183	,291 ^{***}	0,172	,315 ^{***}	,444 ^{***}	1	0,108
Delegálás	,272 ^{***}	0,172	0,099	-0,045	0,137	-0,103	0,061	0,102	0,108	1

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

9. számú melléklet

Oktatói korrelációs táblázatok

A tíz legfontosabbnak ítélt kompetencia

	Pontosság	Teljesítő-képesség	Utasítások megértésének képessége	Együtműködő képesség	Megbízhatóság	Logikus gondolkodás	Gyakorlatias feladat-értelmezés	Munkához való pozitív hozzáállás	Idegen-nyelv ismeret	Világos kifejező készség
Pontosság	1	,354	,124	,218	-,113	,245	,410 ⁺	,373	,209	,367
Teljesítő-képesség	,354	1	,483 ⁺	,314	-,061	,371	,522 ⁺⁺	,646 ⁺⁺	,426 ⁺	,668 ⁺⁺
Utasítások megértésének képessége	,124	,483 ⁺	1	,419 ⁺	,325	,261	,148	,471 ⁺	,122	,591 ⁺⁺
Együtműködő képesség	,218	,314	,419 ⁺	1	,129	,070	,028	,070	-,093	,281
Megbízhatóság	-,113	-,061	,325	,129	1	,326	,022	,236	-,343	,415 ⁺
Logikus gondolkodás	,245	,371	,261	,070	,326	1	,172	,671 ⁺⁺	,059	,333
Gyakorlatias feladat-értelmezés	,410 ⁺	,522 ⁺⁺	,148	,028	,022	,172	1	,571 ⁺⁺	,323	,462 ⁺
Munkához való pozitív hozzáállás	,373	,646 ⁺⁺	,471 ⁺	,070	,236	,671 ⁺⁺	,571 ⁺⁺	1	,305	,781 ⁺⁺
Idegen-nyelv ismeret	,209	,426 ⁺	,122	-,093	-,343	,059	,323	,305	1	,200
Világos kifejező készség	,367	,668 ⁺⁺	,591 ⁺⁺	,281	,415 ⁺	,333	,462 ⁺	,781 ⁺⁺	,200	1

++. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

+. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A tíz legkevésbé fontosnak ítélt kompetencia

	Absztrakt gondolkodás	Újítási képeség	Elő- vigyázatosság	Kritikus szemlélet	Termelőeszközök használatának képesége	Humor	Improvizáció	Kultúrák közötti különbségek észrevétele	Delegálás	Tanácsadói képeség
Absztrakt gondolkodás	1	,273	,106	,371	,338	,316	,192	,319	-,108	,384
Újítási képeség	,273	1	,243	,494 [*]	,052	,290	,199	,258	,416 [*]	,512 ^{**}
Elő- vigyázatosság	,106	,243	1	,313	-,176	,391	,028	,037	,000	,474 [*]
Kritikus szemlélet	,371	,494 [*]	,313	1	,126	,315	,064	,303	,011	,435 [*]
Termelő- eszközök használatának képesége	,338	,052	-,176	,126	1	,154	,230	,235	,171	,182
Humor	,316	,290	,391	,315	,154	1	,540 ^{**}	,482 [*]	,131	,402 [*]
Improvizáció	,192	,199	,028	,064	,230	,540 ^{**}	1	,575 ^{**}	,349	,247
Kultúrák közötti különbségek észrevétele	,319	,258	,037	,303	,235	,482 [*]	,575 ^{**}	1	,452 [*]	,321
Delegálás	-,108	,416 [*]	,000	,011	,171	,131	,349	,452 [*]	1	,312
Tanácsadói képeség	,384	,512 ^{**}	,474 [*]	,435 [*]	,182	,402 [*]	,247	,321	,312	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level
(2-tailed).

10. számú melléklet

Hallgatói korrelációs táblázatok

A tíz legfontosabbnak ítélt kompetencia

	Logikus gondolkodás	Probléma-elemző képesség	Pontosság	Teljesítőképeség	Alaposság	Kitartás	Precizitás	Idegen-nyelv ismerete	Megbízhatóság	Határozottság
Logikus gondolkodás	1	,348**	,250**	,129	,204**	,125	,160*	,007	,181*	,122
Problémaelemző képeség	,348**	1	,227**	,143	,088	,088	,003	,122	,239**	,037
Pontosság	,250**	,227**	1	,061	,323**	,095	,395**	,201*	,318**	,240**
Teljesítőképeség	,129	,143	,061	1	,197*	,292**	,165*	,131	,083	,255**
Alaposság	,204**	,088	,323**	,197*	1	,095	,405**	,102	,218**	,309**
Kitartás	,125	,088	,095	,292**	,095	1	,168*	,306**	,087	,213**
Precizitás	,160*	,003	,395**	,165*	,405**	,168*	1	,292**	,146	,330**
Idegen-nyelv ismerete	,007	,122	,201*	,131	,102	,306**	,292**	1	,173*	,170*
Megbízhatóság	,181*	,239**	,318**	,083	,218**	,087	,146	,173*	1	,125
Határozottság	,122	,037	,240**	,255**	,309**	,213**	,330**	,170*	,125	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A tíz legkevésbé fontosnak ítélt kompetencia

	Absztrakt gondolkodás	Állóképesség	Harmónia	Álhatatosság	Kritikus szemlélet	Humor	Képzeliőerő	Adaptációs készség	Kultúrák közötti különbségek észrevétele	Delegálás
Absztrakt gondolkodás	1	,064	,137	,363 ^{***}	,165 [*]	,131	,129	,209 ^{***}	,109	,196 [*]
Állóképesség	,064	1	,289 ^{***}	,245 ^{***}	,321 ^{***}	,281 ^{***}	,295 ^{***}	,250 ^{***}	,241 ^{***}	,149
Harmónia	,137	,289 ^{***}	1	,267 ^{***}	,344 ^{***}	,400 ^{***}	,242 ^{***}	,219 ^{***}	,365 ^{***}	,234 ^{***}
Álhatatosság	,363 ^{***}	,245 ^{***}	,267 ^{***}	1	,285 ^{***}	,295 ^{***}	,217 ^{***}	,470 ^{***}	,390 ^{***}	,412 ^{***}
Kritikus szemlélet	,165 [*]	,321 ^{***}	,344 ^{***}	,285 ^{***}	1	,335 ^{***}	,188 [*]	,357 ^{***}	,312 ^{***}	,188 [*]
Humor	,131	,281 ^{***}	,400 ^{***}	,295 ^{***}	,335 ^{***}	1	,444 ^{***}	,224 ^{***}	,268 ^{***}	,092
Képzeliőerő	,129	,295 ^{***}	,242 ^{***}	,217 ^{***}	,188 [*]	,444 ^{***}	1	,186 [*]	,177	,089
Adaptációs készség	,209 ^{***}	,250 ^{***}	,219 ^{***}	,470 ^{***}	,357 ^{***}	,224 ^{***}	,186 [*]	1	,315 ^{***}	,431 ^{***}
Kultúrák közötti különbségek észrevétele	,109	,241 ^{***}	,365 ^{***}	,390 ^{***}	,312 ^{***}	,268 ^{***}	,177 [*]	,315 ^{***}	1	,333 ^{***}
Delegálás	,196 [*]	,149	,234 ^{***}	,412 ^{***}	,188 [*]	,092	,089	,431 ^{***}	,333 ^{***}	1

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

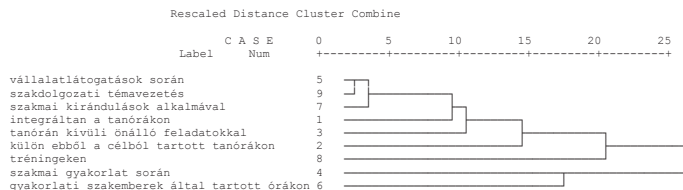
11. számú melléklet

Kompetenciafejlesztés formáira vonatkozó vélemények dendrogramjai

Munkaadók

***** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S *****

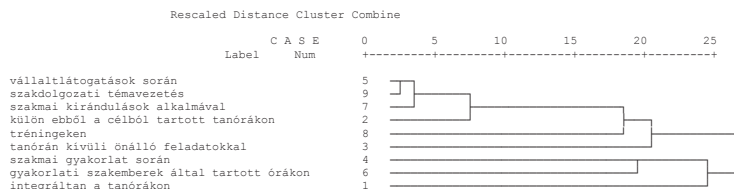
Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)



Oktatók

*****HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS*****

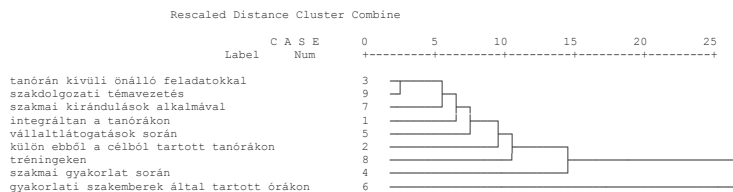
Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)



Hallgatók

*****HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS*****

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)



12. számú melléklet

Értékelő kérdőív az német üzleti szaknyelv órákra vonatkozóan

Kedves Hallgató!

Ön az elmúlt két félévben a középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgára készült. A német üzleti szaknyelv órára vonatkozóan néhány kérdést teszünk fel Önnek, amivel fel szeretnénk mérni, hogy Ön hogyan viszonyult ezekhez az órákhoz. A válaszadás önkéntes és anonim.

Kód

--	--	--	--

1. Véleménye szerint a félév során megoldott feladatok mennyire voltak életszerűek? Értékelje ötfokú skálán! (5= kifejezetten életszerű, 4=többnyire életszerű, 3=körülbelül fele-fele arányban életszerű, 2=esetenként életszerű, 1=egyáltalán nem életszerű)
Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!

1 2 3 4 5

2. Véleménye szerint munkavállalóként szembesülhet-e hasonló feladatokkal, szituációkkal? Értékelje ötfokú skálán! (5=igen, nagyon gyakran, 4=gyakran, 3=néha, 2=nagyon ritkán, 1=soha)
Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!

1 2 3 4 5

3. Véleménye szerint a megoldott feladatok mennyire járultak hozzá ahhoz, hogy Ön sikeres középfokú gazdasági nyelvvizsgát tegyen? Értékelje ötfokú skálán! (5=kifejezetten nagymértékben, 4=nagyon, 3=igen is meg nem is, 2=csak kismértékben, 1=egyáltalán nem)
Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!

1 2 3 4 5

4. Véleménye szerint a megoldott feladatok mennyire járultak hozzá, hogy később a munkaerő-piacon sikeres legyen? Értékelje ötfokú skálán! (5=kifejezetten nagymértékben, 4=nagyon, 3=igen is meg nem is, 2=csak kismértékben, 1=egyáltalán nem)
Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!

1 2 3 4 5

5. Véleménye szerint fejlődtek-e Önben a következő kompetenciák a félév során? Húzza alá a megfelelő választ!

A. megbízhatóság	igen - nem
B. becsületesség	igen - nem
C. pontosság	igen - nem
D. teljesítőképeség	igen - nem
E. logikus gondolkodás	igen - nem
F. felelősségvállalás képessége	igen - nem
G. precizitás	igen - nem
H. alaposág	igen - nem
I. tisztesség	igen - nem
J. munkához való pozitív hozzáállás	igen – nem

6. Hogyan jellemezné a német üzleti szakmai nyelvórához való viszonyulását?

- A. kifejezetten jól éreztem magam az órákon
- B. többnyire jól éreztem magam az órákon
- C. az órák kb. felén jól éreztem magam, a másik felén viszont nem
- D. többnyire nem éreztem jól magam
- E. kifejezetten rosszul éreztem magam az órákon

7. Kérem, hogy írja le, mi tetszett és mi nem tetszett Önnek a német szakmai nyelvórákon!

